المناهج و طرائق التدريس - زيد الخيكاني

الاتجاهات الحديثة فى التعليم الجامعى المعاصر وأساليب تدريسه

الدكتور محمد منير مرسي





الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه

،المؤلف: مرسي، محمد منير

الناشر: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع

https://t.me/kotokhatab

مدينة النشر: القاهرة

تاريخ النشر: 2002

اللغة: العربية

.الطبعة: الطبعة الأولى ، مزيدة ومنقحة

: عدد الصفحات: 295 **صفحة**

ردمك: 9772322846

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمـــة

يعالج هذا الكتاب الاتجاهات الحديثة فى التعليم الجامعى المعاصر وأساليب تدريسه . وهو يتناول موضوعات على جانب كبير من الأهمية . ويعالج أهم قضاياه الرئيسية من الجوانب التاريخية والنظرية والتطبيقية والمقارنة . وقد صدر هذا الكتاب عام ١٩٩٢ ولكنه يخرج فى هذه الطبعة الجديدة فى صورة مزيدة ومنقحة . ويتضمن إضافات وتنقيحات هامة تمثل أهمية كبرى للمشتغلين بالأمور الفنية والمهنية والعلمية للتعليم الجامعى أو المهتمين بمتابعتها . وقد اعتمدنا فى جمع مادة الكتاب على أحدث ما كتب فى الموضوع كما يتضح من قائمة المراجع الموجودة بالكتاب .

ونرجو أن يحقق الكتاب ما قصدنا إليه من النفع والفائدة . وعلى الله قصد السبيل . «إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب» .

مصر الجديدة أول يناير ٢٠٠٢

أ . د . محمد منير مرسى

الفصل الأول

جامعات العصر الوسيط : مقدمة تاريخية

تمهيــــد :

كان قيام الجامعات فى القرون الوسطى أقصى قمة تعليمية . وهى تعتبر النموذج التاريخى للجامعات بمفهومها الحديث . ومع أن مصر القديمة ومن بعدها العالم اليونانى والرومانى عرفت معاهد التعليم العالى فإن العصور الوسطى هى التى أخرجت لنا الجامعة كما نعرفها اليوم . ويميل مؤرخو التربية إلي اعتبار جامعة «بولونيا» الإيطالية التى أنشئت فى أواخر القرن الثانى عشر وكانت مركزا هاما للدراسات القانونية أنها تستحق أن تلقب بأول جامعة فى الغرب مع أن بعض المعاهد كان يحمل اسم جامعة بالفعل . وفى الشرق العربى الإسلامى يعتبر الجامع الأزهر الذى أنشئ فى القرن العاشر الميلادى (٩٧٠ م) أول وأقدم جامعة إسلامية على الرغم من أنه لم يطلق عليه إسم جامعة إلا عندما أعيد تنظيمة عام ١٩٦١ .

وقد نمت الجامعات الأولى فى العصور الوسطى نموا تلقائيا . ولم يكن يخطط لإنشائها عن قصد . ولم يكن يصدر قانون بإنشائها وتنظيمها كما هو الحال اليوم . وإنما جاء نمو هذه الجامعات نتيجة النمو فى رسالتها العلمية واستحداث دراسات مثل الدراسات الرومانية والقانونية والفلسفة الأرسطوطاليسية والعلوم العربية والفنون الحرة . وينبغى أن نشير هنا إلى أن العلوم العربية كانت غذاء عقليا للجامعات الغربية طيلة العصور الوسطى . كما أخذت عنها التقاليد العلمية . وكانت المؤلفات والكتب العربية مراجع للدراسة بهذه الجامعات لفترات طويلة . وكان أعظم ما قدم العرب للحضارة الغربية مؤلفات أرسطو التى حفظوها من الضياع . كما أن جهودهم العظيمة فى ميادين العلوم الطبيعية من فيزياء وكيمياء وجراحة وطب وصيدلة وأحياء ورياضيات إلى جانب علوم الفلك والجيولوجيا والتاريخ كان لها أكبر الأثر فى إيقاظ الروح العلمية وتثبيت قواعد المنهج العلمى فى الغرب . وهكذا جاء ظهور الجامعات فى العصور الوسطى نتيجة لتولد الرغبة فى العلم والتعليم مرة أخرى بعد فترة الظلام الفكرى الذى ساد أوروبا . كما جاء ظهورها أيضا نتيجة لإتساع الميدان

العلمى والمعرفى وغنى أنشطته وبرامجه بفضل الإحتكاك بالعرب والعلماء والمفكرين اليونانين ونتيجة أيضا لظهور المدن وما صاحب ذلك من ظهور تجمعات كبيرة من السكان وما تطلبته الحياة الجديدة المتغيرة من مهن مختلفة فى الطب والقانون والفلسفة واللاهوت . ذلك أن العمران البشرى كما يقول ابن خلدون ضرورى لازدهار التعليم . ولذلك لا نجده أى التعليم يزدهر عند البدو أو الأعراب فى الصحراء .

لقد كانت المدينة فى العصر الوسيط مكانا يقصده الناس ويفد إليه كثير من الأجانب من الشرق ممن كانوا يعرفون العلوم والفلسفة . وكانت مدن السواحل والأسواق فى أوروبا مدنا عالمية كما كان الحال فى الإسكندرية وأثينا قديما . وقد ساعد ذلك على تهيئة الظروف المناسبة لإجتذاب العقل الباحث والطالب الدارس .

وفى القرن الخامس عشر كانت هناك جامعات منتشرة فى كل مدينة هامة فى أوروبا . وإلى جانب جامعة بولونيا وبادو ونابولى فى إيطاليا كانت هناك فى فرنسا جامعة باريس التى كانت تسمى «أم الجامعات» والتى تعرف الآن بجامعة السربون . وكانت هناك أيضا جامعة «مونتبليه» التى أنشأها جماعة من العرب لتعليم الثقافة العربية ونشرها . وظلت تودى رسالتها بجهود الأساتذة العرب حتى أواخر القرن الثالث عشر (١٢٨٩) عندما تحولت إلى جامعة للدراسات الطبية . وكانت هناك جامعتا تولوز وأوليانز اللتان أسستا فى القرن الثالث عشر . وفى إنجلترا كانت هناك جامعة أكسفورد (١١٨٠م) وكمبريدج (١٢٠٩م) . وفى اسكتلندا كانت هناك فى القرن الثالث عشر جامعة سانت أندروز وجلاسجو وأبردين . وفى أسبانيا كانت هناك جامعة قرطبة فى القرن العاشر وجامعة سالامانكا (١٢٢٠م) وجامعة أشبيليه التى أنشأها الفونس الحكيم سنة ١٢٥٤م وخصصها لدراسة العربية واللاتينية . وفى ألمانيا كانت أولى الجامعات هى جامعة فينا (١٣٦٥م) وكولون (١٣٨٨م) وغيرها . وفى تشيكوسلوفاكيا كانت هناك جامعة براغ التى أنشئت سنة ١٣٤٨ كما كان لكل من بولندا والمجر والسويد والدانمارك جامعات فى منتصف القرن الخامس عشر .

أما فى المشرق العربى الإسلامى فقد ظل الجامع الأزهر فى العصور الوسطى مركزا هاما للتعليم العالى واستمر كذلك حتى العصور الحديثة ، وإلى جانب الأزهر كان

هناك جامع الزيتونة فى تونس وجامع القيروان فى فز بالمغرب . وكانا مركزين دينيين للتعليم العالى على غرار الأزهر . ومن المعروف أن فترة الحكم التركى العثمانى للبلاد العربية تعتبر فترة ركود فكرى وثقافى إنعكست آثارها بقوة على كل جوانب الحياة ومنها بالطبع التعليم الجامعى . وكانت القسطنطينية مركزا للحركة السياسية والثقافية للإمبراطورية العثمانية . وكان الطلاب العرب يتوجهون إلى هناك إذا أرادوا مواصلة التعليم العالى فى مجالات الطب والعلوم . وظل الأمر كذلك حتى أنشئت الكلية السريانية والبروتستانتية سنة ١٨٦٦م فى بيروت وهى الكلية التى تطورت فيما بعد وسميت بالجامعة الأمريكية سنة ١٩١٩م . وبعد إنشاء هذه الجامعة أنشئت جامعة الآباء اليسوعيين التى سميت بجامعة «الحبر الأعظم» . فكان يدرس بها الطب إلى جانب الدراسات اللاهوتية فى كلية للطب وأخرى للاهوت . وقد سميت هذه الجامعة فيما بعد جامعة «سان جوزيف» وأفتتحت سنة ١٩١٣م كلية للهندسة وأخرى للقانون . وكانت هذه الجامعة ذات صلة بجامعة ليون الفرنسية .

وفى مصر أنشئت الجامعة الأهلية سنة ١٩٠٨ وكان يدرس بها الآداب والعلوم . وقد تحولت إلى جامعة حكومية سنة ١٩٢٥ وأصبحت تعرف بإسم الجامعة المصرية . وهى جامعة القاهرة حاليا . وكانت تضم إلى جانب كليتى الآداب والعلوم كليتين للحقوق وأخرى للطب . وتوالت فى السنوات الأخيرة إنشاء الجامعات فى كل البلاد العربية . وهو ما سنفصل الكلام عنه فيما بعد .

الأصل التاريخى لبعض المفاهيم الجامعية :

إن اصطلاح جامعة University مأخوذ من كلمة Universitas وتعنى الاتحاد أو التجمع الذى يضم ويجمع أقوى الأسر نفوذا فى مجال السياسة فى المدينة من أجل ممارسة السلطة . وهكذا استخدمت كلمة «الجامعة» لتدل على تجمع الأساتذة والطلاب من مختلف البلاد والشعوب . وقد جاء هذا التجمع على غرار الاتحادات الصناعية والحرفية Guilds التى كانت تقوم بدور تعليمى هام فى العصور الوسطى وإمتد حتى العصور الحديثة . وكان لهذه الإتحادات معايير تعليمية عالية وإختبارات قاسية تعقد على فترات لتضمن أفضل أداء تعليمى . وكان هدف هذه الإتحادات

مهنيا تماما يقوم على أساس التخصص . وتوصلت إلى نظام نموذجى للتدريب تبنته الجامعات الأولى . وكانت لتنظيمات هذه الإتحادات أهمية كبيرة جدا بالنسبة للجامعات . وتعتبر الكلمة العربية «جامعة» ترجمة دقيقة للكلمة الإنجليزية المرادفة لها لأنها فى مدلولها العربى أيضا يعنى «التجميع» و «التجمع» . أما كلمة كلية College فهى مأخوذة من الكلمة اللاتينية Colegio وتعنى «القراءة معا» وقد استخدم الرومان الكلمة فى القرن الثانى عشر لتدل على مجموعات من الحرفيين والتجار . وقد ساعدت الاهتمامات العلمية المشتركة لأبناء الكلية الواحدة على تشكيلها على غرار أبناء الحرفة الواحدة . وقد استخدمت الكلملة «كلية» بمعنى College فى أكسفورد منذ القرن الثالث عشر لتدل على المكان الذى يجد فيه الطلاب المسكن والمأوى والمعيشة والتعليم معا . أما كلمة كلية بمعنى Faculty فهى مأخوذة عن الكلملة اللاتينية Facultas وتعنى القوة أو القدرة . وقد أطلقت أولا على أساتذة الآداب . وكان الأساتذة لا ينتمون إلى جامعة واحدة وإنما كانوا ينتقلون من جامعة لأخرى . وكان هناك أساتذة فى اللاهوت والآداب والقانون والطب . وانضم الأساتذة معا فى إتحاد واحد على غرار الاتحادات الصناعية والتجارية عندما وجدوا أن فى هذا الاتحاد قوة لهم وعرفت باسم الكلية ، وقد أنضمت هذه الكليات المتفرقة من الأساتذة فى إتحاد تحت قيادة كلية الآداب فى نهاية القرن الثالث عشر فكان ينتخب أستاذ من هذه الكلية ليتولى رئاسة الإتحاد فترة من الزمن . وهكذا كان الأساتذة يقسمون حسب الكليات كل كلية يرأسها عميد وكل الكليات تندرج تحت لواء جامعة واحدة يرأسها مدير علمى Rector منتخب من بين الأساتذة ومن بين الطلاب أحياناً . وكان رئيس الجامعة الإدارى Chancellor يمثل الكنيسة ويشرف على الإمتحانات ومنح الدرجات العلمية .

سمات الجامعات فى العصور الوسطى :

على الرغم من أن الجامعات المعاصرة تعتبر صورة قريبة من صورة الجامعات فى العصور الوسطى ، ومع أن الجامعات المعاصرة مازالت تحمل كثيرا من المعالم التى ورثتها من جامعات العصور الوسطى فإن هذه الأخيرة قد تميزت بسمات رئيسية عامة من أهمها :

١- **الفقر :** فقد كانت الجامعات فى العصور الوسطى فقيرة نظراً لأنها لم تكن تتلقى أية مساعدات مالية عامة أو خاصة. بل كانت تعتمد على التبرعات الخيرية التى يقدمها لها الملوك والنبلاء ورجال الدين . وكان آخرون يساعدونها فى صورة التبرع بالمخطوطات . وكان الطلاب يدفعون رسوما قليلة للجامعة تختلف بإختلاف المواد الدراسية . وظلت هذه الرسوم أهم مصدر لتمويل الجامعة . وكان الأساتذة فى البداية يحصلون على أجورهم مما يدفعه الطلاب لهم مباشرة من رسوم دراسية . ولم يكن الأساتذة أعضاء دائمين فى الجامعة كما أشرنا . وإنما كانوا ينتقلون من جامعة إلى أخرى . ولذلك لم تكن لهم مرتبات ثابتة وكانت الجامعات الاسكتلندية أولى الجامعات الأوروبية التى أدخلت النظام الدائم لأعضاء هيئة التدريس . كما كانت جامعة بولونيا فى إيطاليا أول جامعة بدأت منذ القرن الثالث عشر فى دفع مرتبات منتظمة للأساتذة حفاظا على كرامتهم من القيود المشينة التى كان يفرضها إتحاد الطلاب عليهم . ولم يكن للجامعات الأولى مبان خاصة بها أو معدات غالية . وإنما كان الأساتذة يحاضرون حيثما توجد حجرة خالية أو فى أى مكان خال . وفى باريس اعطيت كلية الآداب شارعا صغيرا لإستخدامه كمكان للدراسة يعرف الآن بالحى اللاتينى .

٢- **الحرية :** كانت الجامعات منذ نشأتها تتمتع بقدر كبير من الحرية والإستقلال . وكانت بعيدة عن سلطة رجال الدين أو رقابة الدولة على الرغم من أن السلطات الدينية كانت تتابع أعمال هذه الجامعات . وكانت هى التى تمنحها الإمتيازات بل وتعطيها حق الترخيص . وربما يفسر هذا مدى الحرية التى تتمتع بها الجامعات المعاصرة لدرجة أن داخلها يعتبر «حرمة» . ومن دخل الحرم الجامعى كان آمنا . وتعتبر الحرية الأكاديمية سمة مميزة للجامعات ، وظلت هذه الحرية الأكاديمية سمة مميزة للجامعات على مدى تاريخها الطويل . وتعنى هذه الحرية الأكاديمية ببساطة أن هيئة التدريس فى الجامعة تتمتع بحق تدريس ما تعتبره صحيحا وأنه ليس هناك قيود على ما يقوله الأستاذ أو ما يكتبه أو ما ينشره . ويرتكز هذا الحق على قدسية الحقيقة من ناحية ومسؤولية الدارس فى معرفة هذه الحقيقة دون أى قيود من ناحية أخرى . لقد نشأت الحرية الأكاديمية قديما عن محاكمة سقراط وإدانته فى أثينا مع أن

السفسطائيين لم تكن لهم أية أخوة أكاديمية تربط بينهم فى ذلك الوقت . ومع أن سقراط لم يطالب بالحرية الأكاديمية فإنه أعطى خير نموذج لها وطالب بحق الإنسان فى إتباع أوامر ضميره . وللحرية الأكاديمية ضوابطها بالطبع إلا أنها ضوابط من داخل المجتمع الأكاديمى نفسه وهو مجتمع يشعر كل فرد فيه بأنه محاسب أمام زملائه على ما يقول .

وقد تمتعت جامعات العصور الوسطى بعدة ميزات دعمت من حريتها وإستقلالها . وقد تضمن ميثاقها هذه الميزات التى كان من أهمها حرية الأساتذة والطلاب فى التنقل دون أية مضايقات أو قيود من جانب الحكومة وكذلك حمايتهم ضد أي عنف . وتضمن أيضا حق الأساتذة والطلاب فى أن يكون لهم محاكم جامعية خاصة بهم لمحاكمتهم وتأديبهم . وهى ميزة ظلت تتمتع بها الجامعات حتى عصرنا الحاضر . كما أنها كانت ميزة ساعدت جامعات العصور الوسطى على أن تكون مستقلة بدرجة كبيرة عن سلطان رجال الدين والدولة معا . وهناك ميزة ثالثة هى حق خريجى الجامعة فى التدريس فى أى مكان . وهكذا اعتبرت الشهادة الجامعية ترخيصا بالعمل فى التدريس . بل إن كلمة الليسانس تعنى فى أصلها الرخصة أو الترخيص . والميزة الرابعة هى إعفاء الأساتذة والطلاب من الضرائب لاسيما على أملاكهم الخاصة وكذلك إعفاؤهم من الخدمة العسكرية والتجنيد الإجبارى .

٣- **العلمانية :** كانت الجامعات والمهن المختلفة تخضع إلى حد كبير إبان العصر المسيحى فى أوروبا لإشراف ورقابة الكنيسة . وكان البابا هو الذى يمنح الدرجات العلمية فى المهن المختلفة . وكان هدف التربية تكوين الفرد الذى يتبع تعاليم الرب كما وردت فى الإنجيل وحسب تفسير الكنيسة الكاثوليكية لها . ومع بداية حركة الإصلاح الدينى بدأت رياح التغيير وبدأت الجامعات تمنح درجاتها العلمية بدلا من البابا لكن فى إنجلترا ظلت الكنيسة تسيطر على التعليم فى البلاد وكان كبير الأساقفة (أسقف كانتربرى) هو الذى آلت إليه سلطة البابا فى منح الدرجات العلمية. وكانت الديانة الإنجليكانية شرطا للالتحاق بجامعة اكسفورد وكمبريدج منذ بداية حركة الاصلاح فى مطلع القرن السادس عشر حتى القرن التاسع عشر . وكانت المدارس الخاصة المعروفة بإسم Public Schools ذات طابع مسيحى انجليكانى فى

الغالب وبدأت الجامعات بالتدريج تأخذ طابعها المدنى العلمانى لاسيما التى أنشئت حديثا منها . وأصبحت تستهدف تحقيق أهداف مدنية ودنيوية والاعداد للمهن المختلفة المدنية والدينية . كما أنها اجتذبت أساتذة من غير رجال الدين .

٤- العالمية : كانت جامعات العصور الوسطى ذات طابع عالمى فقد كانت تضم أساتذة وطلابا من مختلف الشعوب والأقوام . وكان الطلاب وأحيانا الأساتذة يقسمون إلى مجموعات حسب دولهم ومكان ولادتهم . وكان هؤلاء الطلاب الغرباء من مختلف الجنسيات التى وصلت أحيانا إلى سبع جنسيات يسببون مشكلات كبيرة للمسؤولين نظرا لأنهم وفدوا وهم يحملون معهم عاداتهم وثقافتهم الخاصة بما فيها مواسمهم وأعيادهم وفنون طربهم ولعبهم . وقد عرف الأزهر نظاما مشابها عندما كان الطلاب الذين يدرسون فيه يقسمون على أروقة كل رواق يضم الطلاب من بلد واحد فكان هناك رواق الشوام ورواق المغاربة وهكذا . وربما أن هذا النظام أخذته جامعات العصر الوسيط عن الأزهر كما أخذت عنه «جبة» الشيخ وهو الروب الجامعى والمقعد الذى كان يجلس عليه وأصبح كرسى الأستاذية .

هدف الجامعات ومناهج دراستها :

كانت الجامعات فى العصور الوسطى تعد الأفراد للمهن المختلفة فى الطب والقانون واللاهوت والتدريس . واعتمدت مناهج جامعات العصر الوسيط على حصاد الفكر العربى . وكانت مؤلفات العلماء العرب فى مختلف الفروع والميادين مراجع للدراسة بهذه الجامعات لقرون طويلة . وكانت الدراسة الجامعية تقوم على التنظيم الرباعى الذى يشمل الآداب والقانون واللاهوت والطب . وهو تقسيم تحكم فى تنظيم الجامعات فيما بعد لفترة طويلة . وكان وضع الآداب أقل فى المستوى لأنه كان على الطالب أن ينهى دراستها قبل أن يلتحق بالكليات الثلاث الأخرى الأعلى فى المستوى . وكانت الدراسة فى الآداب تشمل النحو والفلسفة والمنطق والخطابة والرياضيات والميتافيزيقا والفلسفة الأخلاقية والطبيعية . وكانت الفلسفة الطبيعية تشمل الطبيعة والفلك والحيوان والنبات وعلم النفس . وكان هذا المنهج مطلوبا من كل طالب يريد الحصول على الدرجة الجامعية فى الآداب . وكانت سلطة أرسطو على المنهج الجامعى سلطة نهائية بالنسبة لكل الموضوعات التى كتب فيها . وكانت مدة

دراسة الآداب تتراوح بين أربع وسبع سنوات مقسمة إلى قسمين أو ثلاثة كل منها يؤدى إلى درجة أو شهادة أكاديمية رسمية . وكان الطالب الذى ينهى المقرر كله بنجاح يمنح فى النهاية درجة الماجستير Master's Degree . ومنذ بداية القرن الرابع عشر كان يشترط للقبول بدراسة الآداب أن يكون الطالب قد أنهى مدرسة النحو وهى المدرسة الأكاديمية (الثانوية) . كما كان عليه أن يجتاز إمتحانا للقبول بالجامعة . وهو أمر كان شائعا فى القرن الرابع عشر . وبعد إنهاء الدراسة الجامعية كان الخريج يستطيع أن يعمل مدرسا بالجامعة إذا وجد طلابا له . وفيما بعد أضيفت شروط تأهيلية أخرى . كما كان الخريج يستطيع أن يعمل قسيسا إذا وجد أسقفا يحتضنه أو موظفا بالخدمة المدنية إذا وجد من يوظفه أو يواصل دراسته ليدرس اللاهوت أو الطب أو القانون . وهذا يعنى أن دراسة الآداب كانت تعتبر شرطا لمواصلة الدراسة فى هذه الميادين . وكانت دراسة اللاهوت أطول الدراسات لأنها كانت تصل إلى ثمانى سنوات للحصول على درجة دكتور فى اللاهوت . أما دراسة الطب والقانون فكانت تتراوح بين خمس وثمانى سنوات .

أساليب الدراسة :

سبق أن أشرنا إلى أن الجامعات الأولى لم يكن لها مبان خاصة بها . وكانت أساليب التدريس المتبعة فى جامعات العصور الوسطى تقوم على طريقة المحاضرة والإملاء والمجادلة والمناقشة المنطقية . وكانت الكتب قليلة ولذا كان الطلاب يعتمدون غالبا على المذكرات والملخصات التى يدونونها فى المحاضرات . ويقومون بحفظها . وقد قرر أساتذة باريس سنة ١٣٥٥م إستخدام طريقة المحاضرة البطيئة التى تشجع الطلاب على تدوين المذكرات وأصدروا أمرا إلى أساتذة الفلسفة بألا يستخدموا طريقة المحاضرة السريعة وإلا تعرضوا لحرمانهم من التدريس والإمتيازات الجامعية لمدة عام . وفى سنة ١٣٦٦م حرم على الأساتذة أن يقرأوا محاضراتهم أو أسئلتهم من مذكرات مكتوبة وإن كان يسمح لهم بوضعها على المنضدة أمامهم لمساعدتهم على تذكر النقاط الرئيسية للموضوع . وكان الأساتذة يجلسون على منضدة مرتفعة عن الأرض أما التلاميذ فكانوا يجلسون على كراسى أو مكاتب . وفى سنة ١٣٦٦م ظهرت قاعدة حديثة بموجبها كان على طلاب الآداب فى باريس أن يجلسوا على

الأرض وذلك حتى تنتزع من نفوسهم نزعة الغرور . وكانت تتبع في الجامعات أساليب مختلفة لحفظ النظام بين الطلاب منها اللوم والفصل والسجن بل والعقاب الجسمي أحيانا .

إدارة الجامعات :

إختلفت إدارة الجامعات الأولى فيما بينها من بلد لآخر ، ومن جامعة لأخرى . وكان هناك دائما صراع بين الذين يدعون السلطة على الجامعة . وقد تنازع السلطة الأساتذة والطلاب . ففي إيطاليا وجنوب أوروبا كانت السلطة في يد الطلاب . أما في باقي أوروبا فكانت السلطة في يد الأساتذة . وفي بعض الجامعات كان الطلاب يوقعون العقوبات على الأساتذة إذا خالفوا القواعد التي وضعها الطلاب ومن بينها التأخير عن المحاضرات . بيد أن التطلع إلى فرض السلطة على الجامعات جاء من جانب السلطة الدينية في الوقت الذي لم تظهر فيه السلطة المدنية إلا رغبة قليلة في حرمان الجامعات من إستقلالها الذاتي . ونحن نعلم أن الإشراف على مدارس الكاتدرائيات كان في يد الأساقفة المحليين ومساعديهم الذين كانوا أنفسهم نظار هذه المدارس . ومع أن بعض الجامعات كما هو في اسكتلندا مثلا أنشئ بواسطة الأساقفة المحليين فأن كثيرا من الجامعات حرصت على إستقلالها عن سلطة رجال الكنيسة المحليين على أساس أن هذه الجامعات تستمد وجودها وامتيازاتها من الباب أو الإمبراطور أو الملك وليس من الأسقف المحلي .

وعلى كل حال فإن مراقب الجامعة أو المدير الإداري لها باعتباره ممثلا للأسقف المحلي حظى بنفوذ أكبر في الجامعات التي كان يعين فيها من قبل الأسقف . وإن كان في بعض الجامعات كأكسفورد مثلا كان هذا المدير الإداري ينتخب بواسطة الأساتذة وعندها لم يكن يتمتع بأي سلطة كنسية على الجامعة وإن ظل محتفظا بنفسه كرجل للكنيسة . وكانت وظائفه تحددها قوانين الجامعة وهي قوانين ملزمة للأساتذة والطلاب والموظفين على السواء . وكان الإتجاه في كل الجامعات نحو تقييد سلطة المدير الإداري . ومع مطلع القرن السادس عشر كانت أهم الوظائف التي تركت له عمل الترتيبات للإمتحانات ومنح الشهادات للخريجين . ومنذ ذلك التاريخ أصبح للأساتذة السلطة العليا في إدارة الجامعة وكانوا قادرين على تحدي أي سلطة أو

تدخل فى شؤون الجامعة من جانب السلطات الدينية أو المدنية أو المحلية . بل إن الصراع ضد هذه السلطات عمل على توحيد الجامعة وبالتالى قوى من نفوذها . بيد أن تهديد استقلال الجامعات الأولى جاء من جانب السلطات المحلية أكثر من كونه من جانب الباباوات أو الأباطرة . ففى بولونيا أثار الطلاب هذا التهديد بأعمالهم التى أدت إلى قيام السلطات المدنية بدفع رواتب الأساتذة . ولكن مع هذا تركت هذه السلطات الجامعية تتمتع بحريتها . وفى جامعة باريس نجد أن البابا وقف بجانب الأساتذة فى خلافهم ضد المدير الإدارى والأسقف . إلا أن ما تمتعت به الجامعات من استقلال وحرية إنتهى فى عصر ما يسمى بالإصلاح الدينى عندما تسلط الملوك ورجال الكنيسة على الجامعة واستولوا على السلطة من الأساتذة وحولوا الجامعات لخدمة الدولة والكنيسة فى العالم الكاثوليكى والبروتستانتى على السواء .

الإمتحانات والدرجات العلمية :

لم تكن الدرجة الجامعية الأولى التى نعرفها الآن وهى درجة الليسانس أو البكالوريوس معروفة فى البداية فى الجامعات فى العصر الوسيط . وإنما كانت الجامعات تمنح درجة الماجستير أو الدكتوراه لمن يتم دراسته بها وكانت درجة الدكتوراه تمنح من الكليات الممتازة . وقد ظهرت درجة الليسانس والبكالوريوس عندما سمح للطالب الذى قضى أربع أو خمس سنوات فى الدراسة بأن يحاضر لعدة سنوات قبل تخرجه . فكان هذا المحاضر يلقب بإسم Bachelor . وهو لقب كان يحمله الشباب من الفرسان الذين يعملون فى خدمة الفرسان الأكبر منهم . ومع الزمن أصبح على هؤلاء المحاضرين أن يجتازوا امتحانا رسميا لاختبارهم ومن ينجح منهم كان يعطى لقب Bachelor . وكان الامتحان عبارة عن مناقشة بين الطالب وأساتذة إلى جانب إمتحان فى كتب معينة بواسطة لجنة من الممتحنين . هذا بالإضافة إلى رسالة علمية يقدمها ويدافع عنها دفاعا طويلا مفصلا ضد خصومه ومعارضيه . وكان الطالب العادى ينهى دراسته للدرجة الجامعية الأولى فى سن ١٩ تقريبا . وهى سن تعتبر صغيرة بالنسبة لزميله خريج الجامعات المعاصرة .

الفصل الثانى

أزمة التعليم الجامعى المعاصر

أظهرت كل الدلائل خلال السنوات الأخيرة أن التعليم الجامعى يمر بفترة تحول هامة فرضتها عليه الأزمة التى عاناها وعاشها خلال تلك السنوات .

وقد تفاوتت هذه الأزمة فى درجة حدتها وتنوع مظهرها . وكان أهونها رفض الأساليب التقليدية الجامعية وانتقاد الجامعات بأنها ليست سوى مصنع للشهادات والدرجات الجامعية، وأنها مازالت تسير على أساس التقسيم التقليدى الرباعى الذى ساد جامعات العصر الوسيط (الاداب والحقوق والعلوم والطب) . وقد جاء هذا النقد من جانب أساتذة الجامعة أنفسهم فى الدول المختلفة .

وقد وصلت هذه الأزمة إلى قمة عنفوانها على يدى طلاب الجامعات عندما قاموا بالمظاهرات والإضطرابات التى هزت الدول المختلفة فى الشرق والغرب على السواء .

ففى نوفمبر ١٩٦٧ قام الطلاب فى إيطاليا باحتلال حرم جامعة «تورين» طيلة شهر كامل . ومن «تورين» إمتدت حركة الطلاب إلى جميع أنحاء ايطاليا وانضمت إليها الروابط والمنظمات السياسية التى كانت تسيطر على طلاب الجامعات . وهى رابطة الشيوعيين والديمقراطيين المسيحيين والأحرار والفاشيست . ولذلك كانت حركة الطلاب فى إيطاليا حركة موجهة بصورة أساسية من جانب اليساريين .

وقد انتقدت هذه الحركة الجامعة نقدا لاذعا كمنظمة طبقية تسلطية . وفى مايو سنة ١٩٦٨ إهتزت فرنسا هزة عنيفة على أثر اندلاع ثورة طلابية عمت البلاد وشلت حركتها . والواقع أن حركة طلاب الجامعات فى فرنسا هى فى جوهرها ثورة ضد المجتمع من ناحية وضد التقاليد الجامعية التقليدية من ناحية أخرى . وقد عبر الطلاب عن ضرورة أن تصبح الجامعة منبرا حرا للنقد الإجتماعى ومناقشة التنظيمات السياسية والاجتماعية . وطالبوا بإعادة تنظيم الجامعة وأساليب العمل بها مع ضرورة إشتراكهم فى الإدارة الجامعية .

وقد صدر بالفعل فى ٧ نوفمبر ١٩٦٨ أى بعد حوالى خمسة أشهر من ثورة الطلاب قانون لتنظيم الجامعات الفرنسية . وهو القانون الذى عرف بقانون التوجيه

Orientation أو قانون «إدجار فور» نسبة إلى وزير التربية الفرنسى آنذاك . وتضمن القانون كثيرا من المبادئ التى نادى بها الطلاب مما سنشير إليه بالتفصيل فيما بعد عند الكلام عن الجامعات الفرنسية . وقد أباح القانون للطلاب الإشتراك فى مجالس الجامعة والمجالس القومية والإقليمية للتعليم والبحوث .

وفى إنجلترا فى نفس العام تزعم حركة الإضرابات طلاب مدرسة الإقتصاد بجامعة لندن وطلاب جامعة مانشستر . فكانت لهم طلبات مماثلة وصدرت تنظيمات تشرك الطلاب فى إدارة الجامعة . وشملت هذه الإضرابات طلاب الجامعات فى ألمانيا وأسبانيا وهولندا وأمريكا واليابان والبلاد العربية والدول الإشتراكية فى بولندا وتشيكوسلوفاكيا والمجر وغيرها .

ومع أن قلق الطلاب بالجامعات ظاهرة عامة فى العالم كله فإن الأسباب والدوافع وراء هذا القلق تختلف من دولة لأخرى .

ففى الولايات المتحدة الأمريكية كانت حرب فيتنام مصدرا حيا لعدم رضا الطلاب إلى جانب بعض الإعتبارات الأخرى المتعلقة بالحقوق المدنية والتمييز العنصرى .

وفى الدول الأوروبية الغربية نجد أن معظم الطلاب غير راضين عن الأحوال السياسية والإجتماعية . ولهذا أحسوا بالإغتراب وعدم الرضا عن مؤسسات هذا المجتمع ومن بينها الجامعة . وقد يشترك مع طلاب أوروبا فى هذا الجانب كثير من الطلاب فى مختلف بلاد العالم . كما أن النزعات اليسارية واليمنية والإيديولوجيات المختلفة وتصارعها يجد فى محيط الطلاب مجالا خصبا لاستغلالهم والتأثير عليهم ومحاولة توجيههم واستغلال مجموعات منهم لحساب قوى مستفيدة خارج المجتمع الجامعى .

وفى الدول الإشتراكية كما فى بولندا والمجر وتشيكوسلوفاكيا نجد أن من أهم أسباب قلق طلاب الجامعات تطلعاتهم نحو تحقيق الحريات الأساسية للإنسان وفى مقدمتها حرية الكلمة والبحث العلمى .

ويجب أن ينظر إلى أساليب العنف التى يستخدمها الطلاب فى التعبير عن سخطهم كاستخدام القنابل وحرق المبانى وتخريب المنشآت على أنها مدمرة للجامعة

كمنارة للدرس والبحث العلمى . ويجب أن تواجهها السلطات الجامعية بحزم شديد من جانبها . لقد ظل الطلبة والشرطة فى مختلف بلاد العالم فى السنوات الأخيرة فى عراك مستمر يقتلون بعضهم بعضا . مع أن الضرر الذى يلحقه الطلاب بالحياة الجامعية هو أيضا موجه إليهم أنفسهم لأنهم المستفيد الأول من استقرار الدراسة . ولأن الإضرابات تعنى ضياع الوقت والجهد الذى يحتاج إليه الطلاب لإعداد أنفسهم للمستقبل .

ومع أن الأسباب وراء الثورات الطلابية فى جامعات الدول المختلفة تختلف من دولة إلى أخرى كما أشرنا فهناك أساس مشترك يجمع بينهم . فالجامعات الحديثة رغم ما تحاوله من العمل على تطوير أساليبها التقليدية لم تتطور بالدرجة الكافية التى تحقق طموح الشباب وتطلعه إلى الدراسة الجامعية . وكثير من الطلاب يشعرون بل ويحتجون بأن المناهج لا تمس مشكلات العصر . وقد يكونون محقين فى هذا بعض الحق أو كله . كما أن إنعزال الأساتذة عن الطلاب تحت ضغط الأعداد الكبيرة أدى إلى شعور كثير من الطلاب بالضياع . وفقدت الجامعة قدرتها على توجيه الطلاب ورعايتهم .

وسبب آخر وراء أزمة التعليم الجامعى أن الكثير من جامعات اليوم تسلك عادة أحد طريقين : إما أنها تنظر لجامعات العصر الوسيط كما أشرنا لتستمد إلهامها أى أنها تنظر إلى الخلف . وإما أنها تحاول أن تستجيب للضغوط المباشرة التى تتعرض لها فتحاول أن تحل مشكلاتها العاجلة بأساليب مرتجلة موقوتة . أى أنها تنظر تحت أقدامها . وقلما تتجه الجامعة لوضع خطة توجهها نحو المستقبل أى تنظر إلى الأمام. ولابد للجامعة أن تتجه إلى التغيرات المطلوبة فى ظل مجتمع عالمى متطور باستمرار ولابد للجامعة أن تعمل من أجل مستقبل أفضل للبشرية .

إن من أهم أسباب أزمة التعليم الجامعى المعاصر أنه ورث كثيرا من التقاليد الجامعية لجامعات العصر الوسيط كما ورث معها كثيرا من المشكلات التى تركتها هذه الجامعات بدون حل . وكان على جامعات العصر الحديث أن تواجه هذه المشكلات التى نغصت حياة الأساتذة والطلاب فيها . وليس هذا انتقادا لجامعات العصر

الوسيط كما أنه لا يعنى أن كل ما ورثته للجامعات الحديثة معيب فقد كان هناك كثير من التقاليد التربوية الرائعة .

ولقد كانت الجامعات فى العصر الوسيط تهتم بالمنافشات الفلسفية العقيمة . وسيطرت الشكلية المدرسية على تفكير أساتذتها . وبعدت دراستها عن المجتمع ومشاكله مما حدا ذلك ببعض الكتاب من أمثال : «ولز» بوصف مثل هذا الإنتاج الكلامي بأنه «أكبر زبالة» فكرية فى التاريخ . ذلك أنهم أى أساتذة جامعات العصر الوسيط لم يهتموا بحقائق العصر وحقائق الحياة وحقائق المجتمع . لكنهم كانوا أكثر انشغالا بمسائل التفكير المجرد كعدد الملائكة الذين يقفون فوق سن الابرة على سبيل المثال . وقد ورثت الجامعات الحديثة هذه الفلسفة المدرسية في التفكير . وسيطرت على الجامعات وعزلتها عن مجتمعها لفترة طويلة . ولم تنته إلا مؤخرا . إن الدراسات الكلاسيكية التى ظلت تدرس بالجامعة حتى السنوات الأخيرة قد أصبحت جامدة وبعيدة عن حقائق العصر .

وهناك نقطة أخرى تتعلق بأزمة التعليم الجامعى المعاصر هى انه نتيجة للتوسع فى ديمقراطية التعليم الجامعى من ناحية وتفجر الآمال والمطامح لدى الشعوب من ناحية أخرى أن زاد الإقبال على التعليم الجامعى ، وفتح الأبواب لمختلف الطبقات . ولم يعد تعليما للصفوة كما كان . وترتب على هذا تغير فى الأصول الإجتماعية للطلاب ووجدت الأصول الإجتماعية المتواضعة مكانا لها بين جدران الجامعة . وبعض هؤلاء الطلاب يحملون فى نفوسهم بذور النقمة على المجتمع والتحامل ضده والسخط على الأوضاع الإجتماعية فيه والإستعداد للثورة والتمرد ضده .

وزاد من أزمة التعليم الجامعى أنه فى ظل نظمه التقليدية لتعليم الصفوة يحاول أن يعلم أعدادا متزايدة باستمرار من الطلاب . كما أنه فى ظل هذه النظم أيضا حمل أمانة القيادة الفكرية للمجتمع ووكلت إليه مسؤولية التغير الاجتماعى .

إن الشئ الذى قد يبدو غريبا حقا أن الجامعات فى مختلف بلاد العالم قد أسهمت بصورة كبيرة مباشرة فى إحداث التغيرات الفكريه والثقافية والإجتماعية . وكانت هذه التغيرات سريعة بدرجة لم تتمكن الجامعات نفسها من ملاحقتها . وكان من الصعب عليها أن تكيف نفسها بدرجة كافية ، وفى الوقت المناسب لتعيش الظروف

التى هيأتها هى بنفسها . وكأنما يبدو أن أحد مظاهر أزمة جامعات اليوم أنها هدمت نفسها بنفسها .

إن لب التحدى الحقيقى للتعليم الجامعى المعاصر كما يبدو يتمثل فى دوره المتجدد باستمرار فى خدمة المجتمع . بل وقيادة التغيير فى هذا المجتمع . إن فلسفة التغير التربوى والإجتماعى تستند إلى عنصرى المحافظة والتجديد . وهما طرفا معادلة صعبة قد يبدو أحيانا أنهما متناقضان . ولكن الواقع أن التغير التربوى المتزن يقوم على أساس التوازن الدقيق بين طرفى هذه المعادلة . ففى الوقت الذى يستند التغير فيه على الأساس المحافظ يخطو رويدا إلى الأمام فى ثقة وانتظام واستقرار تميزه عن التغير الجذرى أو الراديكالى الذى يقتص الجذور التقليدية ويبدأ من جديد وهو ما يسمى أحيانا بالتغير الثورى .

والحقيقة أن التعليم الجامعى فى الدول المختلفة مر خلال الأسلوبين من التغير الطبيعى والقسرى أو الراديكالى أو الثورى . وفى ظل الأسلوب الأخير إهتز التعليم الجامعى من الأعماق وظهرت أنماط جديدة منه على بعض أنقاضه القديمة كان فى مقدمتها الجامعات التكنولوجية .

كيف تستطيع جامعة اليوم إذن أن توائم بين مواجهة الظروف المختلفة المحيطة بها والضغوط الخارجية والداخلية عليها وبين القيام بالمسؤوليات الكبيرة الملقاة على عاتقها ؟ وكيف تواجه أعداد الطلاب الكبيرة والظروف المالية الصعبة والقيم المتصارعة والإتجاهات المتباينة التى تتجاذبها ؟ وكيف تستطيع فى ظل كل هذه الأمور أن تتطور بسرعة لتساير التفجر المعرفى الهائل الذى تتضاعف معه المعرفة يوما بعد يوم ، وما يرتبط بذلك من مشكلات الشمول والتخصص المعرفى . وكيف يستطيع الأساتذة أن يقوموا بمسؤولياتهم الجامعية فى ظل هذه الأعداد الكثيرة من الطلاب وفى ظل مشكلات حياتهم الخاصة وظروفهم الصعبة ماليا وإجتماعيا ؟ وكيف تستطيع بعد كل هذا أن تقود الجامعة التطور الإجتماعى وتدفع بعجلته إلى الأمام ؟

وأخيرا وليس آخراً كيف تؤقلم الجامعة نفسها وكيف تشق طريقها فى ظل العولمة والنظام العالمى الجديد ؟

الفصل الثالث

وظائف الجامعة المعاصرة

بصرف النظر عن الدخول فى المناقشات التى تثار عادة حول المقصود بوظائف الجامعة، وما الفرق بين الوظائف والأغراض ؟ وما الفرق بينها وبين الأهداف ؟ أقول بصرف النظر عن الدخول فى المناقشات التى تثار عادة حول هذه التعريفات فإننا فى الواقع نعرف ماذا نعنى عندما ننطق بأحد هذه المسميات . وسواء كان الكلام عن الأهداف أو الغايات أو الأغراض أو الوظائف فإن المقصود يتعلق بدور الجامعة ومسؤولياتها . وهو يتعلق بأساس وجود الجامعة . أي لماذا وجدت الجامعة وماذا نريد من وراء إنشائها ؟ والواقع أن المعالجات العلمية قد تختلف في تقسيماتها للموضوع والعناوين التى تعالج الأفكار تحتها . وعلى الرغم من هذا الإختلاف فإن المضمون يكاد يكون متشابها فى معظم الأحوال . ويكاد يكون هناك شبه إجماع على أن الوظائف الرئيسية للجامعة المعاصرة تندرج تحت ثلاثة عناوين رئيسية هى :

١- إعداد القوى البشرية .
٢- البحث العلمى .
٣- التنشيط الثقافى والفكرى العام .

وسنحاول أن نعالج كل نقطة على حدة بشئ من التفصيل فى السطور التالية :

١- إعداد القوى البشرية :

من أهم الوظائف التى ارتبطت بالتعليم الجامعى منذ نشأته فى العصور الوسطى الإعداد للمهن المختلفة في الآداب والقانون والطب واللاهوت . وهذا أساس التقسيم الرباعى للجامعة الذى ساد منذ تلك الفترة آل إلى الجامعات الحديثة . وأثر فى نشأتها وتحكم في توجيهها حتى العصور الحديثة .

وقد تطورت التخصصات الجامعية مع تطور العلوم المختلفة . واستحداث تخصصات جديدة . ففى القرن التاسع عشر بدأت الجامعة تهتم بالإعداد لمهنة التدريس والمهن الأخرى كالهندسة والزراعة والعلوم الطبيعية والإجتماعية . فلم تعد

هذه الميادين مجالا للهواة من المثقفين . بل أصبحت تخصصات أساسية في الجامعة . وفي القرن العشرين أضيفت تخصصات أخرى مثل إدارة الأعمال والصحافة والإعلام وعلوم المكتبات والاقتصاد والسياسة والشؤون العالمية . وقد كان ظهور المنظمات الدولية دافعا قويا لها . فاهتمت الجامعات بدراسة العلاقات السياسية الدولية والإقتصاديات الدولية . ومع التطور العلمي الكبير تجد الجامعة نفسها أنها مضطرة لإفساح المجال لتخصصات جديدة تفرض نفسها باستمرار . فالجامعة تقوم على التخصص . وإذا كان التعليم العام يهدف إلى إكساب عموميات الثقافة فإن الجامعة تهتم بخصوصيات الثقافة . ومن هنا كان الهدف الرئيسي للجامعة هو التخصص الذي يقوم على أساس تقديم تعليم عال متخصص ومستوى عال من المعرفة . وهذا هو ما يميز الجامعة عن التعليم العام . وعلى الجامعة أن تنمي لدى طلابها الإتجاه الصحيح نحو التخصص والمعرفة بصفة عامة وأن تزودهم بالمهارات التي تمكنهم من تحصيل المعرفة بأنفسهم .

ويمكن أن ينظر إلى الجامعة من زاوية إنتاجها للقوى البشرية المدربه على أنها مؤسسة إنتاجية . لأنها تنتج هذه الكفاءات والعقول المفكرة والقيادات التي تتحمل المسؤولية في المجتمع . ويمكن أيضا أن ينظر إلى الجامعة على أنها إستثمار في الموارد البشرية باعتبار أن رأس المال البشري لا يقل أهمية عن رأس المال المادي . بل إن رأس المال البشري يمثل أهمية حيوية . فبناء المصانع والمدارس والمستشفيات أمر سهل ولكن تكوين الكوادر البشرية المدربة من مهندسين ومعلمين وأطباء لازمين لهذه المؤسسات يعتبر عملية أساسية وتحتاج إلى وقت طويل . إن إعداد المهندس أو المعلم يحتاج إلى حوالي ١٧ أو ١٦ سنة . وإعداد الطبيب يحتاج إلى حوالي ١٩ سنة . وإذا ارتفعنا إلى المستويات الأعلى في الكفاءة البشرية نجد أنها تحتاج بالطبع إلى سنوات أطول قد تصل إلى ٢٥ سنة أو أكثر . وهذا يبين بوضوح مدى أهمية الثروة البشرية . ولهذه الأهمية شهد العصر الحديث ظاهرة تسمى «بهجرة العقول البشرية» وهو موضوع سنتناول تفصيل الحديث عنه في مكان آخر . كما شهد ظواهر أخرى مرتبطة بها كالتجسس الصناعي مثلا .

وتسهم الجامعة بدور مباشر في تنمية إقتصاد المجتمع واستخدام موارده وثرواته وتنشيط مؤسساته الصناعية بما تخرجه من كفاءات قادرة على تطوير وسائل الإنتاج . ومن هنا يتضح أن الجامعة من أهم ركائز التقدم الاقتصادي والإجتماعي وتحقيق الرفاهية والرخاء للمجتمع الذي تخدمه ، ومسؤوليتها في هذا أضخم في الدول النامية . لأن عليها الإسراع بمعدل النمو لتعوض ما فاتها . وهي إزاء هذه المسؤولية الضخمة تعمل بموارد محدودة وفي مناخ مثبط على عكس الجامعة في الدول المتقدمة حيث تعمل في واقع يعطيها إندفاعة قوية وفي مناخ يشدها ويؤازرها . وبهذا يصبح العبء أكثر على جامعات المجتمعات النامية في إعداد الكوادر البشرية الضرورية للنهوض بهذه المجتمعات .

ومن أهم المشكلات التي تتصل بدور الجامعة في إعداد القوي البشرية ما يتعلق بالربط بين مجالات العمل والتخصص الجامعي . وكيف تستطيع الجامعة أن تعد الخريجين اللازمين لقطاعات العمل المختلفة . وهذا يعني ضرورة وجود تقديرات للقوى العاملة وتركيب هذه القوى العاملة في الدول على مستوى سنوات مستقبلة . وعلى الرغم من أن كثيرا من الدول استحدثت أسلوب التنبؤ بالنمو المنتظر في حجم القوى العاملة في التخصصات المختلفة إلا أن هذا الأسلوب لم يحقق نجاحا كاملا . بل إن التقارير التي نشرت عن تقديرات القوى العاملة في الدول الإشتراكية التي اشتهرت بهذا الأسلوب قد أوضحت نقط ضعف كثيرة فيه .

ولكل دولة أسلوبها الخاص في تحديد التخصصات الجامعية وتحديد أعداد الطلاب في هذه التخصصات . وغالبا ما تكون السلطات الجامعية على وعي باحتياجات القوى العاملة ولو بصورة تقديرية على المدى القريب . وهناك أيضا نوعية ومواصفات الخريج اللازم لمختلف التخصصات . وهذا يعني أن الجامعة لابد أن تطمئن إلى أن خريجها تكتمل فيه المواصفات المطلوبة لقطاعات العمل والتخصصات المختلفة . كما أن على الجامعة أيضا أن تواجه التخصصات الجديدة التي تنشأ باستمرار نتيجة تقدم المعرفة . وعلى الجامعة أيضا أن تواجه زيادة الطلب الاجتماعي عليها . وهو في تزايد مستمر نتيجة لنمو السكان من ناحية وتفجر المطامع والآمال من ناحية أخرى .

إن المطالب تتزايد باستمرار على التعليم الجامعى . كما أن توقعات المجتمع منه تتزايد باستمرار أيضا . ولم يعد التعليم الجامعى مكتفيا بإعداد المتخصصين على مستوى الدرجة الجامعية الأولى فقط . وإنما إمتد بدراساته ودرجاته العلمية للماجستير والدكتوراه إلى جانب الدبلومات العالية والمتخصصة . ومع أن الإعداد للدرجات الجامعية العليا قد يتداخل مع الوظيفة الثانية للجامعة وهى القيام بالبحوث فمما لا شك فيه أن التقسيم بين هذه الوظائف هو تقسيم إصطلاحى ومن الصعب وضع حدود فاصلة بينها . ولقد اتسعت وظيفة التعليم الجامعى المعاصر لتشمل إلى جانب الإعداد للمهن والكوادر العالية مهمة التدريب الحديث أيضا . فلم تعد الجامعة تكتفى باعداد المهنيين فحسب وانما أخذت على عاتقها أيضا مسؤولية تدريبهم بعد إعدادهم . وأصبح التدريب الحديث مسؤولية من مسؤوليات الجامعة تستطيع من خلاله نشر الإتجاهات الحديثة فى مجالات التخصص المختلفة . وهكذا يتكامل الاعداد والتدريب كوظيفة رئيسية كبرى للجامعة فى ظل مفهوم متكامل من التربية الجامعية المستمرة .

وفى ختام كلامنا عن دور الجامعة فى إعداد القوى البشرية نود أن نشير إلى ما كتبه فى عام ١٩١٤ ويليام جراهام سامنر W.Sumner متأثرا بالدراوينية الإجتماعية أن المليونيرات هم نتاج عملية اختيار أو انتقاء طبيعى . ذلك أنه قد ينظر إليهم على أنهم ممثلون اختيروا طبيعيا بواسطة المجتمع للقيام بعمل معين . وهذا الكلام لا يقلل من دور الجامعة فى اعداد القوى البشرية عالية الكفاءة لأن هذا الإعداد يدخل ولاشك فى عملية هذا الاختيار أو الانتقاء الطبيعى بل وقد يسرع بها.

٢- البحث العلمى :

من المعروف أن الجامعات على اختلاف شاكلتها لها دور فى البحث العلمى والتدريس . ولكن الأهمية النسبية التى توليها الجامعات لكلا الدورين يختلف من جامعة لأخري بل وفى داخل الجامعة نفسها بين التخصصات المختلفة . فهناك جامعات لها سمعة عالمية فى البحث العلمى بينما نجد أن بعض اقسامها تركز على التدريس والتفوق فيه . وبعض الجامعات فيها بحث علمى جيد وأخرى لا يوجد بها .

وفى الولايات المتحدة على سبيل المثال توجد جامعات لها سمعة طيبة فى التدريس ولكنها لا تحظى بنفس السمعة فى البحث العلمى . ومن بين حوالى ٣٥٠٠ جامعة ومعهد للتعليم العالى فى أمريكا ما يقرب من نصفها يقوم بالبحث والتدريس معا . أما النصف الباقى فمعظمه تدريس . ومعظم أعضاء هيئة التدريس مشتغلون بنصاب تدريس كبير مما لا يترك لهم وقتا للبحث .

ويعتبر البحث العلمى أحد الأعمال الثلاثة التى يستند إليها التعليم الجامعى فى مفهومه المعاصر . فعلى الجامعة دور هام فى تنمية المعرفة وإغنائها وتطويرها من خلال ما تقوم به من أنشطة البحث العلمى الذى يعتبر ركنا رئيسيا من أركان الجامعة . ولا يمكن أن تكون هناك جامعة بالمعنى الحقيقى إذا هى أهملت البحث العلمى أو لم تعطه الإهتمام الذى يستحقه . ويجب أن تكون الجامعة لدى أساتذتها وطلابها اتجاهات قوية نحو الإهتمام بالبحوث العلمية وتقدمها . ويجب أن تحرص الجامعة على رسالتها فى البحث العلمى وتدريب المشتغلين به . بل ويجب أن تعتبر ذلك جزءا لا يتجزأ من أنشطتها العلمية . وتستطيع الجامعة فى هذا المجال أن توفر المناخ العلمى للبحث وما يستلزمه من معدات وأجهزة وكتب ومراجع وغيرها من مصادر علمية . وتوفر إستخدام كل ذلك بالنسبة للأساتذة والطلاب على السواء . وبهذا تعمل الجامعة على التنمية الذاتية والتدريب الذاتى لأعضاء هيئة التدريس والطلاب والباحثين الذين تعدهم الجامعة .

والجامعة لديها القدرة على تنمية المعرفة وإغنائها بما تملكه من رصيد ثقافى خلفها. وبما تضمه من كفاءات علمية بشرية . فهى مجتمع المثقفين والعلماء . وهى مجتمع التخصصات المختلفة فى كل ميادين المعرفة الأدبية والعلمية والنظرية والتطبيقية . ويجب أن تعمل الجامعة أيضا على إجتذاب العلماء الممتازين إليها وأن تعهد إليهم بتربية علماء المستقبل الذين سيحملون الرسالة بعدهم . وبهذا تستطيع الجامعة أن ترسى قواعد متينة لاستمرار ابحث العلمى بها . ولكن اذا كان كل عضو من هيئة التدريس يقوم بالتدريس فهل من المفروض أن يقوم كل عضو فيها البحث العلمى ؟ الواقع أن البحث العلمى ضرورى لرفع مستوى التدريس الجامعى . ومن هنا

يصبح البحث العلمى وظيفة لكل عضو من هيئة التدريس . وليس من الضرورى أن يتساوى الجميع فى ذلك . فمنهم من يكرس وقتا للتدريس أكثر منه للبحث . ومنهم من يهتم بالبحث العلمى ويعطى له وقتا كبيراً يكون عادة على حساب الوقت المخصص للتدريس .

والواقع أن هناك مشكلات كثيرة تتصل بالبحوث العلمية فى الجامعات ومدى قدرة الجامعات وأعضاء هيئة التدريس بها على الوفاء بالتزاماتها . وقد حاولت بعض الجامعات ولاسيما الفرنسية أخيرا التغلب على هذه المشكلة بفصل البحث عن التعليم . وذلك بانشاء وحدات للبحوث مستقلة عن وحدات التعليم فى داخل الجامعة. ولكنها لم تحل المشكلة . ومما لاشك فيه أن الزيادة الكبيرة فى أعدادطلاب الجامعات وما يتصل بذلك من زيادة فى أعباء التدريس على الأساتذة إلى جانب مسئولياتهم الإدارية تستنفذ معظم وقت الأساتذة . ولا تمكنهم من إعطاء البحوث حقها . بل إن الجامعات تعمل بطريقة غير مقصودة على تشجيع الأساتذة على ترك البحث العلمى عندما تمنحهم أجورا على المحاضرات الإضافية . قد يقال إن الأساتذة يقومون ببحوث علمية في الجامعة . ولكن معظم هذه البحوث فردية وليست جماعية . وغرضها محدود . وبالتالى يكون إسهامها أو الاستفادة منها محدودة . وذات غرض نفعى شخصى بالدرجة الأولى . وهى غالبا تجرى لخدمة أغراض الترقية إلى الوظائف الأعلى فى التدريس الجامعي . وهناك ناحية أخرى تتعلق بقلة مخصصات البحوث فى الميزانية . ويبدو أن الجامعات العربية تعتبر البحوث العلمية شيئا لا يستحق الاهتمام الكبير لدرجة أن البيانات الإحصائية تشير إلى حقيقة مخزية هى أن ما تخصصه الجامعات العربية للبحوث العلمية لا يتمشى مع ما تخصصه الجامعات المتقدمة لهذا الغرض .

وهناك صعوبة أخرى بالنسبة للبحوث هى قلة البحوث الجامعية التى تمولها هيئات القطاع الخاص فى المجتمع مثل قطاع الصناعة والزراعة والتجارة والإدارة . وذلك لعدم وجود علاقات وطيدة بين الجامعة وهذه الهيئات . كما أن الجامعات قد ترفض أحيانا التعاون فى البحوث التطبيقية لزيادة اهتمامها بالبحوث التى توجد فى مختلف الدول ، فهى بما لها من ميزانية وتفرغ للبحث تعمل الشئ الكثير . ومع أن

هذه البحوث تعتمد على جهود أساتذة الجامعة فإن الفائدة النهائية لا تنسب إلى الجامعة .

والواقع أن الجامعات إذا كانت مراكز قوية للبحث العلمى فإن هذا لا يعنى أن تحتكر المجال لنفسها . بل يجب أن تتعاون مع هيئات البحث العلمى الأخرى ، ومن خلال هذا يمكن أن تتسع دائرة البحث العلمى . وتتملئ روافده . وهناك نقطة أخيرة تتعلق بنوع البحوث المطلوبة فى الجامعات : هل هى البحوث الأساسية أم التطبيقية ، والنظرية أم العلمية والوسيلية أم الغائية وكلها مترادفات لمسميات واحدة .

والواقع أن التقسيم بين هذه البحوث هو تقسيم مصطنع لأن البحوث العلمية لها قيمتها وأهميتها بصرف النظر عن نوع هذه البحوث* فالبحوث الأكاديمية أساس للبحوث التطبيقية . والتطبيق لابد له من أساس نظرى يسنده . وعلى كل حال فالمسألة تتعلق بأولويات البحوث . وهي خاضعة لظروف الجامعة والدولة التى تعمل فيها . وبالنسبة للدول العربية والدول النامية يجب أن تتركز البحوث على المشكلات العاجلة والملحة التي تفرضها مطالب التنمية الإقتصادية والإجتماعية . وهكذا ينزل التعليم الجامعى من أبراجه العالية ليهتم إلى جانب البحوث العلمية الأكاديمية بالبحوث الميدانية والتطبيقية . وبهذا يصبح للتعليم الجامعى دور هام فى التعرف على المشكلات الإقتصادية والإجتماعية ودراستها على أسس علمية واقتراح الحلول الممكنة لعلاجها . ويصبح التعليم الجامعى منشطا للمؤسسات الإقتصادية والإجتماعية فى المجتمع . وفى المجتمعات المتقدمة نجد تعاونا وثيقا بين هذه المؤسسات وبين التعليم الجامعى ومن خلال الإمكانيات العلمية المتخصصة للتعليم الجامعى تستطيع هذه المؤسسات أن تجد لديها الرأى والمشورة بل والحلول للتغلب على مشكلاتها .

وباختصار نقول إن البحوث والدراسات العليا بالجامعة يجب أن تستهدف تنشيط كلا النوعين من البحوث :

* لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع ارجع لكتاب لنفس المؤلف بعنوان البحث التربوى وكيف نفهمه . عالم الكتب . القاهرة .

أ - البحوث والدراسات الأساسية التي تسمى أحيانا الأكاديمية أو النظرية وهذه مطلوبة من أجل نمو المعرفة وتقدمها .

ب- البحوث والدراسات التطبيقية وهذه على جانب كبير من الأهمية ويجب أن تعطى الاهتمام الذى يحقق فاعليتها ووظيفتها وتكون هذه البحوث عادة بالتنسيق بين الجامعة وبين المؤسسات الصناعية والتجارية والتربوية على المستوى القومى والاقليمى . ويجب أن تكون الجامعة فى خدمة دراسة مشكلات هذه المؤسسات ومساعدتها على إيجاد الحلول لها .

٣- التنشيط الثقافى والفكرى العام :

يعتبر نشر العلم والثقافة من رسالة الجامعة . فللجامعة دور طبيعى فى مجال الثقافة للنهوض بالمجتمع . ذلك أن الجامعة مركز إشعاع ثقافى للمجتمع تتعرف من خلاله على مشكلاته . وتحاول أيضا من خلاله أن تعالجها . ولا يقتصر دور الجامعة فى التنشيط الثقافى والفكرى على المجتمع الخارجى . بل لابد أن يشمل ذلك المجتمع الطلابى أيضا . وهكذا فإن البرنامج الثقافى للجامعة لابد أن يهدف إلى خدمة الجوانب التالية :

١- تثقيف الطلاب :

وذلك من أجل التوجيه الإجتماعى الفكرى وتوجيه الشباب خلقيا ومعنويا . فلا يقتصر دور الجامعة على مواد تخصصه . وإنما تربيه تربية كاملة دينيا وخلقيا . كما تعمل على إتاحة الفرصة للشباب لممارسة الديمقراطية والحوار البناء ، والقيام بالنشاط الفكرى والثقافى والإجتماعي والرياضى وكذلك تنمية المفاهيم الإنسانية والعلمية . والجامعة أيضا تربى طلابها على حب الخير والإنسانية وعدم التعصب الأعمى وتتيح لهم زيارة شعوب العالم الاخرى والتعرف عليها وتوثيق علاقاتهم مع المنظمات الطلابية الجامعية الأخرى فى العالم . كما تعمل على تنميتهم أيضا من خلال ما تعقده من المؤتمرات والندوات واللقاءات . وعلى الطالب أن يحيا حياة جامعة كاملة فى الجامعة لتصقلة وتهذبه . وفى الجامعة يتشرب الطلاب المفاهيم السليمة والسلوك المثالى . والأساتذة قدوة للطلاب فى السلوك الخلقى والإجتماعى . وهكذا يتربى الطلاب على التقاليد الجامعية السليمة .

٢- تثقيف المجتمع :

إن الجامعة مركز إشعاع ثقافى للمجتمع برمته . وعليها أن تعد برنامجا ثقافيا للمجتمع تعالج فيه أهم قضاياه الإجتماعية . ويكون لها برنامج للمحاضرات العامة التي يحضرها أفراد المجتمع . كما تستعين بوسائل الإعلام المختلفة . وتستضيف العلماء والأساتذة من الجامعات الأخرى . ومن خلال التنشيط الثقافى تعمل الجامعة على تنشيط البنية الإجتماعية للمجتمع . فالجامعة اليوم هي جامعة المجتمع تعيش من أجله وتعمل على رفاهيته . ولها دور هام فى تذويب الفوارق الطبقية والحراك الإجتماعي من خلال دورها التربوى ودورها فى تغيير الأصول الإجتماعية للطلاب .

وينبغى أن تنفتح الجامعة على المجتمع . كما ينبغى أن تتفتح أبوابها لأبنائه من غير طلابها النظاميين ليجدوا فى رحابها العلم والثقافة والمعالجة العلمية لمشكلاتهم الإجتماعية . وعلى الجامعة أن تتحسس آمال المجتمع والأمة لتكون معبرة عنها واعية لها مستجيبة لها متعاطفة معها . ولابد للجامعة أن تستجيب للإحتياجات الثقافية للمجتمع لتسهم من خلال ذلك فى تنشيط بنيته الإجتماعية والارتفاع بمستواه الفكرى والثقافى .

وفى سبيل تحقيق ذلك يجب التوسع فى إنشاء مراكز التعليم المفتوح فى الجامعات المختلفة . ومثل هذه المراكز بدأ يأخذ طريقة وفى كثير من الجامعات . لكنها ماتزال محدودة ويجب أن تصل خدمات هذه المراكز إلى أعداد متزايدة من أفراد المجتمع إلى جانب نظام التعليم بالمراسلة أو التعليم عن بعد . ويمكن الاستعانه بالبرامج التليفزيونية ونظام مؤتمرات والفيديو Video Conference فى توصيل هذه الخدمات .

الفصل الرابع

حرية الجامعة واستقلالها

تعتبر حرية الجامعة واستقلالها من التقاليد التي ورثتها الجامعة المعاصرة عن جامعة العصر الوسيط . فقد تمتعت الجامعة منذ نشأتها في العصور الوسطى بحريتها واستقلالها . وقد أشرنا إلى تفصيل ذلك في مكان آخر . ولقد ظلت هذه الحرية وهذا الإستقلال سمة مميزة للجامعات المعاصرة بصفة عامة باستثناء الجامعات في المجتمعات الديكتاتورية حيث تخضع الجامعة لسلطان الدولة وأهدافها السياسية . ولا يتوفر لها الاستقلال والحرية الأكاديمية بنفس الدرجة . والأساتذة فيها أشبه بالجنود في ظل نظام عسكري . كما أن الطلاب يخضعون لتشكيل عقلي موجه في ضوء فلسفة إجتماعية معينة هدفها خدمة أغراض الدولة العليا . وتعلق الدول الجماعية سواء كانت نازية أو فاشية أو شيوعية أهمية كبرى على الجامعات ودورها في تدريب الأجيال الجديدة التي تتكامل في إطار الوحدة السياسية للبلاد . ومن هنا كان الهدف الرئيسي للجامعة في هذه المجتمعات هدفا سياسيا لخدمة مصالح الدولة قبل أن يكون هدفا تربويا لتنمية شخصية الفرد وخدمة مصالحه . إن الجامعة منظمة علمية أكاديمية وجدت من أجل الفكر والثقافة . وهذا هو هدفها الأسمى . وإذا تحولت الجامعة عن هذا الهدف إلى أهداف أخرى سياسية أو غير سياسية فإنها تفقد المغزى الحقيقي لوجودها . وهكذا فإن الجامعة يجب أن تكون كما كانت دائما متمتعة بالحرية في ممارسة شؤونها وتنظيم كيانها دون ضغط أو وصاية من الخارج حتى بالنسبة للجامعات التي تعينها الدولة ماليا أو الجامعات الحكومية التي تمول كلية من جانب الدولة . وإذا فرضت الدولة أو أحد الأحزاب سلطته على الجامعة وحاول إخضاعها لأهدافه الأيديولوجية أو السياسية فإن ذلك سيؤدي بالطبع إلى إضعاف الجامعة . وإذا فرضت قيود على التدريس أو الحرية الأكاديمية للجامعة فإن التعليم الجامعي ينهار من أساسه . ويترتب عليه ركود الحياة الفكرية الجامعية . ذلك أن الجامعة إذا فقدت إستقلالها فقدت معه طابعها الجامعي . وهكذا يعتبر إستقلال الجامعة مطلبا رئيسيا للمناخ الطبيعي لنمو الجامعة . بيد أن هذا الاستقلال ليس

إستقلالا مطلقا . وإنما ينبغى أن يتمشى مع الإتجاهات العامة للمجتمع . وهذا يعنى أن إستقلال الجامعة تكون له قيمة حقيقية عندما لا يكون هذا الإستقلال إستقلالا فرديا خاصا بالجامعة . فحرية الجامعة وإستقلالها لا يعنى عزلتها لأن الجامعة ليست برجا عاجيا وإنما هى جزء عضوى يلتحم مع المجتمع تؤثر فيه ويتأثر به .

وهناك نقطة على جانب كبير من الأهمية تتعلق بمدى قدرة الجامعة على ممارسة إستقلالها . فقد تكون الجامعة مستقلة من الناحية الإسمية لكنها ليست كذلك فى واقع الأمر . وهذا يتوقف بدرجة كبيرة على الأساس الذى تبنى عليه العلاقات بين الجامعات والهيئات الرسمية السياسية والإجتماعية والإقتصادية التى تتعامل معها. ولن تحترم هذه الهيئات إستقلال الجامعة إذا لم تثبت الجامعة قدرتها على ممارسة هذا الإستقلال بالفعل . وهذا يتطلب قدرا رئيسيا من الكفاءة الداخلية للنظام الجامعى والقدرة الرئيسية على تصريف شؤونه . كما يجب أن يتوفر للهيكل التنظيمى للجامعة نوع من الضبط الذاتى لتحقيق الإتزان والتغلب على المشكلات الناجمة عن التوترات الداخلية بين علاقات هذا الهيكل التنظيمى . فمن المحتمل وقوع توتر بين هيئة التدريس وهيئة الإدارة والطلاب . ويجب أن يسمح التنظيم الجامعى بمعالجة هذه التوترات ومواجهتها بطريقة ديمقراطية ومن داخل المجتمع الجامعى نفسه .

ومادمنا بصدد الكلام عن إستقلال الجامعة فإنه ينبغى أن نميز بين ثلاثة أنواع من الإستقلال : الإستقلال الأكاديمى والإستقلال الإدارى والإستقلال المالى .

١- الإستقلال الأكاديمى :

يعنى الإستقلال الأكاديمى أول ما يعنى حرية الجامعة فى اختيار نظامها وبرامجها ومناهجها وطرائق التدريس واختيار هيئة التدريس بها . كما يعنى أيضا الحرية الأكاديمية . وتعنى عدم وضع قيود على ما تدرسه الجامعة وما يقوله أو ينشره أساتذتها أو ما يعبرون عنه من آراء علمية أو أكاديمية داخل الجامعة . ولهذا فإن الحرية الأكاديمية تتطلب إلى جانب أشياء أخرى توفير الضمانات الكافية للأساتذة ضد الضغط والإرهاب والتهديد بالفصل أو الطرد أو العقوبة . إن الجامعة منظمة أكاديمية وجدت من أجل الفكر كما أشرنا وهى لهذا يجب أن تلتزم بالحقيقة كل الحقيقة . وبصرف النظر عما يقال من نسبية الحقيقة فإن هذا لا يغير شيئا من كون

الحقيقة عقلانية ولا تقوم على الزيف والخطل . إن الروح الجامعية الحقة تقوم على روح الحقيقة والشمول المعرفى . وإذا حادت الجامعة من جانبها عن هذه الروح فإنه لا يكون لها من الجامعة إلا إسمها فقط . وبهذا المعنى وحده تتمايز الجامعات . ولقد ضربت جامعة باريس المعروفة بالسوربون» حاليا أروع الأمثلة على الحرية الأكاديمية الجامعية على تاريخها الطويل . والجامعات الأيديولوجية أو العقائدية قد تمتهن الحقيقة وقد تحرفها أو تزيفها لخدمة «أغراض السلطات السياسية الحاكمة . والجامعات الدينية قد تتشيع لأفكار معينة وقد تحارب أفكارا أخرى . ولكن الجامعة الحقة يجب أن تبتعد عن التعصب لأن التعصب الفكرى يتنافى مع الروح الحقيقة للفكر الجامعى الموضوعى المتفتح الواعى . إن على الجامعة أن تنشد الحقيقة وعليها أن تنمى روح البحث والإبتكار واكتشاف آفاق جديده للمعرفة الإنسانية .

ويعنى الإستقلال الأكاديمى للجامعة حيادها الفكرى وعدم إنحيازها . والحياد الفكرى للجامعة يتطلب منها عدم الدخول فى المسائل المتعلقة بالأيديولوجيات السياسية والأمور العقائدية الدينية . ولكن هذا لا يعنى أن تدير الجامعة ظهرها لهذه المسائل . فإن الوعى السياسى والدينى ضروريان أيضا لطالب الجامعة . ولن يتسنى لطلاب الجامعة أن يخدموا وطنهم بدون أن تكون لديهم البصيرة والإدراك الكافى بنظم بلدهم السياسية ومعتقدات ذويهم الدينية . وهذا يقتضى من الجامعات لاسيما الجامعات العربية الإسلامية وضع برنامج متوازن لا يهدف إلى صبغ الطلاب بلون سياسى أو دينى طائفى معين . وإنما لتوعيتهم وتنمية بصيرتهم فى النواحى السياسية والدينية على أساس تحليلى موضوعى . وقد تبدو هذه المهمة شاقة وعسيرة بالنسبة للجامعات العربية نظرا لما قد تتعرض له من ضغوط سياسية من جانب السلطات السياسية فى البلاد وضغوط دينية أيضا . وإذا ما استسلمت الجامعة لهذه الضغوط وتشيعت لجانب معين فقدت إستقلالها وشخصيتها وأصبحت بوقا للدعاية . وقد يترتب على ذلك إبتعاد الطلاب عن العمل الجامعى وانغماسهم فى الخلافات السياسية والدينية . ومثل هذا الجو يساعد على ظهور الإنتهازيين والباحثين عن الأمجاد الشخصية من بين الطلبة والأساتذة على السواء . إن الجامعة تحتم عليها مسؤوليتها القيام بدور طليعى قيادى فى مجال الفكر والثقافة والبحث العلمى .

وهذا يفرض عليها أن تكون لها شخصيتها المستقلة المتميزة . والواقع أن هناك صعوبات قد تحول أو تعوق الجامعة عن الوصول إلى هذه الدرجة من الإستقلال . هذه الصعوبات تختلف باختلاف المجتمعات وتتوقف على مدى اقتناع وتقبل كل مجتمع للدور المستقل الذى تقوم به الجامعة . وإذا كانت الدول الديكتاتورية والدول غير الديمقراطية لا تسمح بالحياد الفكرى للجامعة فإن هناك مجتمعات كثيرة لاسيما فى العالم الديمقراطى الحر تعترف بحياد الجامعة وإستقلالها . وفى مثل هذه المجتمعات يصل إحترام الجامعة إلى درجة عالية من التبجيل .

لقد كانت الحرية الأكاديمية سمة مميزة لتطور الجامعة منذ نشأتها . ولا جدال فى أهمية الإستقلال الأكاديمى للجامعة لكى تنمو وتزدهر وتؤتى ثمارها . فالجامعة قلعة للفكر والثقافة وهو ما أكدناه أكثر من مرة . ولا يمكن لمثل هذه القلعة أن تحقق وجودها الفكرى كاملا إذا فرضت عليها القيود ومن هنا كان من الضرورى أن تحظى الجامعة باستقلالها الأكاديمى .

يضاف إلى ذلك أن مسؤولية الجامعة فى التطوير والتغيير وملاحقة التطورات السريعة وما يقتضيه كل هذا من التكيف لمطالب العصر يفرض على الجامعة أن تكون مرنة بدرجة كافية تمكنها من سرعة الحركة . والإستقلال الأكاديمى جانب هام يتيح للجامعة مثل هذه المرونة . وهناك نقطة أخرى هى أن الجامعة لا يمكنها أن تقوم بمسؤولياتها كاملة فى البحوث العلمية إذا لم يتوفر لها الحرية العلمية، والإستقلال الأكاديمى اللذان يهيئان لها القيام بهذه البحوث دون أى ضغوط أو مؤثرات تعوق نموها أو تحدده .

ومن أخطر الدعاوى التى تثار عادة وتغلف بعبارات فضفاضة ما يقال أحيانا عن ضرورة وضع ضمانات للإستقلال الأكاديمى للجامعة حتى يستطيع المجتمع أن يمارس حقه الطبيعى فى الرقابة على الجامعات . وهى دعوى خطيرة ظاهرها الرحمة وباطنها العذاب . ومن السهل أن ترفض هذه الدعوى من أساسها فالجامعة اليوم هى جامعة المجتمع وليست برجا من أبراجه العاجية كما كانت فى العصور الوسطى . ومعنى هذا أن الجامعة إحدى منظمات المجتمع الهامة إن لم تكن أهمها على الإطلاق . وهى لذلك تعكس آماله وتطلعاته وتهتم بمشكلاته . وأساتذة الجامعة أنفسهم هم أبناء

المجتمع يعملون من أجل خيره ورفاهيته . ويحسون بواقعه ومشكلاته ويعملون على تشخيصها وعلاجها باعتبارهم قمة الفكر فى المجتمع . فكيف تستقيم الدعوة بفرض رقابة خارجية على الإستقلال الأكاديمى للجامعة . إن ضوابط الإستقلال الأكاديمى للجامعة ينبغى أن تكون من داخل الجامعة نفسها دون أى وصاية خارجية وإلا فقدت الجامعة المغزى الحقيقى لوجودها وحياتها . إن الجامعات فى بلاد العالم لم تتعرض للإنتقاص من حريتها الأكاديمية إلا فى أشد العصور ظلاما . وإن الحرية الأكاديمية شرط لتوفير المناخ الفكري المناسب للتقدم العلمى والثقافى فى الجامعة .

وينبغى أن نفهم أن الحرية لا تعنى التحرر المطلق من القيود فلا توجد حرية فى فراغ . وإنما هى محدودة بظروف الزمان والمكان . فالإنسان فى الصحراء قد يتصور أنه حر يفعل ما يشاء . ولكنه فى الواقع ليس حرا . فهو لا يستطيع أن يشرب إذا عطش . ولا يستطيع أن يستظل إذا أراد الظل . وهو إذاً مقيد بظروف الوسط الذى يعيش فيه ومصيره فى هذه الحرية المزعومة إلى الفناء .

والحرية تعنى النظام وتعنى الإلتزام ، فلاعب الكرة مثلا ليس حرا حرية مطلقة . وإنما هو حر فى اللعب وفق أصول اللعبة وقوانينها . وهو لا يعتبر هذه القوانين قيدا على حريته . وإشارات المرور ليست قيدا على حرية سائق السيارة .. وإنما هى تنظيم لهذه الحرية . وهكذا يجب أن نفهم الحرية الأكاديمية . فهى حرية لا تدور فى فراغ وإنما تأخذ مضمونها الإجتماعى من المجتمع الذى قامت الجامعة لتعبر عنه ولتخدمه وتنهض به . وأى خروج عن هذا المضمون الإجتماعى للحرية الأكاديمية ينبغى أن تعالجه الجامعة بنفسها ومن داخلها ومن خلال تنظيماتها الجامعية التى تقوم عليها . يجب ألا ننسى أن للجامعة خصوما فى المجتمع وهي مصدر حسد من الكثيرين لما تحظى به فى نظر المجتمع من احترام وتقدير . فكثير من العاملين فى مراكز البحوث العلمية يحسون بمنافسة أكاديمية وغيرة مهنية مع أساتذة الجامعة . وهناك آخرون ناقمون لسبب أو آخر لا يسعدهم أن يروا الجامعة فى شموخها وعزتها . وهم يعملون دائما حيثما كانوا فى مراكز العمل للإنقاص من شأن الجامعة وفرض الوصاية عليها . وهم مغرضون فى نواياهم وليس فى مصلحة المجتمع أن ينساق وراء أهواء شخصية لا تعبر الا عن رغبات أصحابها . وليس هذا نقدا موجها لأحد ولا هو موجه لمجتمع

معين وانما هي قضية قد توجد في أي مجتمع . وتكون مظهرا لضعف الطبيعة الإنسانية . فقد خلق الإنسان هلوعا إذا مسه الشر جزوعا وإذا مسه الخير منوعا .

٢- الإستقلال الإداري :

يعتبر الإستقلال الإداري مظهرا آخر من مظاهر استقلال الجامعة . وهو شرط ضروري للإستقلال الأكاديمي . ذلك أن الهدف من أي منظمة كما يقول رجال الإدارة هو تحقيق الوظائف الفنية . فالهدف من إنشاء المصانع الإنتاج وهو عملية فنية، والهدف من إقامة المستشفيات العلاج وهو أيضا عملية فنية . وكذلك الحال بالنسبة للجامعات هدفها التعليم والبحث والثقافة وكلها وظائف فنية . وتصبح الإدارة في أي منظمة وسيلة مساعدة لها تستطيع من خلالها تحقيق وظائفها الفنية . وهكذا تصبح العملية الإدارية خادمة للعمل الفني في المنظمة . وكذلك الأمر بالنسبة للجامعات . فالإستقلال الإداري من أجل الإستقلال الأكاديمي . ولا يمكن أن نتصور قيام الجامعة بوظائفها الأكاديمية بحرية وإستقلال إذا لم يكن لها هذا الإستقلال الإداري . ولعل أبرز سمة مميزة للإدارة الجامعية أن العمل الفني يلتحم فيها بالعمل الإداري . فالأساتذة هم الذين يقومون بالعمل الفني العلمي في الجامعة . وهم في نفس الوقت الذين يتولون إدارتها،وهي سمة تتميز بها الجامعة دون سواها . فمدير الجامعة ومساعدوه وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام كلهم أساتذة جامعيون يقومون بالعمل الفني والإداري معا .

ويعني الإستقلال الإداري حرية الجامعة في إتخاذ القرارات الداخلة في نطاقها وكذلك حرية البت في أمورها وتصريف شؤونها دون تدخل أو تسلط من جانب الأجهزة البيروقراطية الخارجية وإلا تحولت الجامعة إلى منظمة روتينية خاضعة لسلطان التنظيمات الرسمية . ويقتضي الإستقلال الإداري للجامعة أن تقوم الجامعة بوضع القوانين واللوائح التي تنظم العمل بها وألا تفرض عليها من الخارج . وأن يتاح للجامعة حرية تنظيم العمل بها وحرية وضع هياكلها التنظيمية والإدارية وحرية تعيين أعضاء هيئة التدريس بها، وكذلك تعيين الإداريين العاملين في اجهزتها ، وكذلك الحرية في وضع برامجها ومناهجها والإمتحانات وتحديد مستويات الدرجات الجامعية والمؤهلات العلمية ، وهي كلها نواحي تتمتع بها الجامعات العربية، وربما أن حظ

الجامعات العربية فى كل هذه الأمور أحسن بكثير مما هو عليه حال جامعات أخرى منها الجامعات الفرنسية على سبيل المثال .

ومع أن الاستقلال الإدارى يرتبط بالإستقلال الأكاديمى والمالى فإنه فى حد ذاته يعتبر من أهم الضمانات التى توفر المناخ السليم لاستقرار العمل الجامعى وتقدمه . ومن أهم مقومات الإستقلال الإدارى للجامعة أن يكون تشكيل أجهزتها الإدارية العليا بطريقة ديمقراطية تقوم على أساس الإنتخاب والتمثيل الصادق للتنظيم الجامعى . ولا يقلل من الإستقلال الإدارى للجامعة إشتراك الطلاب فى إدارتها وتمثيلهم فى مجالس إدارتها . بل ولا يقلل من هذا الإستقلال إشتراك ممثلين عن المجتمع الكبير الذى تخدمه الجامعة . بل إن هذا الإشتراك يعتبر أمرا مرغوبا فيه وهو أمر حادث بالفعل فى الجامعات المعاصرة .

والإستقلال الإدارى للجامعة يتطلب إلى جانب المرونة فى العمل تنظيم المعلومات لا على أساس البيانات والإحصاءات والسجلات التقليدية وإنما على أساس معلومات تتميز بالتدفق وتتصف بالشمولية وأن تجمع من مصادرها بطريقة علمية وبصورة سليمة فى مركز للمعلومات مع تفادى تكرار مثل هذه المراكز . فهناك معلومات تجمع يوميا وأخرى شهرية وأخرى سنوية وهكذا . ويجب وضع مجموعة من القواعد التى يمكن على أساسها تصنيف وتحليل البيانات بصورة يمكن معها استخلاص مؤشرات تساعد في اتخاذ القرار . ويجب وضع مجموعة من القواعد التى يمكن على أساسها تصنيف وتحليل البيانات بصورة يمكن معها استخلاص مؤشرات تساعد فى اتخاذ القرار . ويجب أن تحفظ هذه المعلومات بطريقة تسمح بالرجوع إليها عندما توجد حاجة إليها . ويجب أن تجدد المعلومات بصورة مستمرة بإضافة ما يطرأ عليها من تغيير . ولاشك أن إستخدام العقول الإلكترونية يعتبر من أحدث الأساليب المستخدمة وإن كان يعتبر مكلفا من الناحية المالية لكنه يحقق أهدافا عظيمة إذا أحسن استخدامه . ويمكن أيضا تطوير النظم التقليدية المعروفة فى جمع المعلومات على الأسس التى سبق أن أشرنا إليها . وهناك نقطة أخرى ترتبط بالإدارة الجامعية وتثير كثيرا من النقاش تتعلق بأى الأسلوبين أجدى فى الإدارة . النظام المركزى أو النظام اللامركزى ؟ وبصرف النظر عن أن لكلا النظامين محاسنه وعيوبه فمما لاشك فيه أن

حجم العمل هو الذي يحدد نوع الأسلوب المستخدم . فالحجم إذا كان صغيرا كان أنسب له الأسلوب المركزى والعكس إذا صار حجم العمل كبيرا . وهناك بالطبع إعتبارات أخرى تتعلق بطبيعة العمل وظروفه . ويجب أن يكون أساس العمل الإدارى أقصى قدر من الإنجاز مع أقل جهد وفى أسرع وقت وبأقل تكلفة .

والإدارة الجامعية الصحيحة هي التى لا تلتزم بأسلوب جامد تتقيد به . وإنما يجب أن يكون لها نظام إداري مرن فيما يتعلق بالأمور العادية والقرارات الروتينية . أما فيما يتعلق بالمشكلات المتجددة فيجب أن يسمح النظام الإدارى للجامعة باتخاذ قرارات مبتكرة أى التى لا تتقيد بقوالب الروتين . إن من أبرز جوانب القصور فى الإدارة الجامعية أن تواجه المشكلات المتجددة بالأساليب والحلول التقليدية أو الروتينية . ذلك ان حل مثل هذه المشكلات المتجددة يتطلب بالضرورة أساليب إدارة متجددة ومبتكرة .

والواقع أن الإدارة الجامعية تتأثر بعوامل خارجية وأخرى داخلية . أما أهم العوامل الخارجية فهى التمويل والميزانية وما يتصل بذلك من رقابة الحكومة ووزارة المالية . وهناك أيضا القوانين والتشريعات التى تعطى الحكومة والأجهزة التشريعية دوراً لفرض رقابتها على الجامعة . أما العوامل الداخلية فتشمل نمو حجم الطلاب بصورة متزايدة باستمرار ونمط الإدارة الذى يتحكم فيها من حيث كونه مركزيا أو لا مركزيا . ونمو حجم العاملين وأعضاء هيئة التدريس بصورة مطردة .

٣- الإستقلال المالى :

الإستقلال المالى شرط ضرورى للإستقلال الأكاديمى والإدارى معا . بل هو أقوى الضمانات لحرية الجامعة واستقلالها . ولا يمكن أن تستمر الجامعة فى أداء رسالتها دون أن يتوفر لها المال اللازم . وقد تتعرض الجامعة لضغوط من جانب الهيئات أو المصادر التى تمولها أو تنفق عليها . وبالتالى تفقد الجامعة إستقلالها . ومما يساعد الجامعة على الإستقلال المالى وجود مصادر رأسمالية خاصة بها . ومن المعروف أن من أهم الصعوبات التى تواجهها الجامعات الخاصة أو الحرة أو الأهلية قلة مواردها المالية . ولذلك لا تستطيع أن تجتذب عناصر جيدة من هيئة التدريس على نفس

مستوى أساتذة الجامعات الحكومية . ويدفعها ذلك إلى تلقى مساعدات مالية أو معونات خارجية من الهيئات أو من الدولة أو قد تفرض على طلابها رسوما عالية أو قد تقلل من مستوى مرتباتها وبرامجها وهى كلها عوامل تضعف من كيان الجامعة واستقلالها .

لاشك فى أن المال عصب كل مشروع . وتوفير الموارد المالية اللازمة مسألة لا غنى عنها للجامعة . ويجب أن تكون الأموال كافية للوفاء بالتزامات الجامعة نحو وظائفها المختلفة . وتتناسب مع حجم العمل المنوط بها . وكل تقصير فى ميزانية الجامعة لابد وأن يترتب عليه تقييد لإمكانية الجامعة . ويحدد فى النهاية قدرتها الفعلية على تحقيق الأهداف المنشودة منها .

ومن أهم المشكلات المرتبطة بتمويل الجامعات إرتفاع معدلات التكلفة بصورة مستمرة لدرجة أصبح التعليم الجامعى باهظ التكاليف . هذا مع تزايد أعداد الطلاب ومطالب البحوث والتجهيزات والمعامل وكلها تتطلب تمويلا . وأصبح التمويل الحكومى ضرورة للجامعات اليوم . ولم تعد المصروفات التى يدفعها الطلاب فى الجامعات الخاصة أو الهيئات أو التبرعات أو الأوقاف الخيرية كافية كمصادر لتمويل الجامعة . وبعض الجامعات استطاعت أن تحقق لنفسها إستقرارا ماليا لما توفر لها من رأس مال مستثمر فى مشروعات تدر عليها دخلا ثابتا يكفيها . ذلك أن من الأمور التى تساعد على تحقيق الإستقلال المالى للجامعة تعدد المصادر المالية ووجود مصادر إستثمارية ثابتة كما أشرنا . ولكن على الرغم من هذا تزداد حاجة الجامعة باستمرار إلى التمويل الزائد لتستطيع أن تواكب النمو المطرد فى حجمها ووظائفها والتوقعات المنشودة منها . ومع أن التمويل الحكومى أصبح ضرورة فهناك تخوف دائم من تسلط الحكومة على الجامعة من خلال الأموال التى تقدمها . ولكن هذا ليس صحيحا دائما ويعتمد على التقاليد السائدة فى كل مجتمع . والجامعات الفرنسية تعتبر نموذجا سيئا لارتباط التمويل بالنفوذ بمعنى أن وزارة التربية القومية تمارس سلطانا حقيقيا خانقا أحيانا على الجامعات الفرنسية من خلال السلطات المالية الممنوحة لها ويخضع تمويل الجامعة لأخذ وجذب شديد حتى أنه بعد اعتماد ميزانية الجامعة لا تستطيع التصرف فيها إلا بالرجوع إلى وزارة التربية الفرنسية .

ولكن الجامعات العربية مع أنها تعتمد فى تمويلها على الحكومات فإنها تحظى بحرية كبيرة فى التصرف فى ميزانيتها لدرجة تحسدها عليها الجامعات الفرنسية . وتوفر الاستقلال المالى للجامعة شرط رئيسى لتوفير المناخ الصحيح لها وأساس لحريتها وإستقلالها الأكاديمى . والإستقلال المالى شأنه شأن الإستقلال الإدارى ينبغى أن يوجه لخدمة الأغراض العلمية الأكاديمية التى تقوم بها الجامعة .

ولكن مما يعيق الإستقلال المالى للجامعة تطبيق القواعد المالية العامة المتبعة فى الدولة عليها . وقد لا تكون هذه القواعد مناسبة لطبيعة العمل فى الجامعة ومن ثم كان من الضرورى فى مثل هذه الحالة أن تمنح الجامعة الحرية فى وضع القواعد المالية الخاصة بها وحرية التصرف في الميزانية المعتمدة لها وحرية التحويل من بند إلى آخر من بنود الميزانية . كما يجب أن تكون الرقابة المالية على الميزانية من داخل الجامعة نفسها دون تدخل من الخارج .

الفصل الخامس

بعض قضايا التعليم الجامعى المعاصر

مقدمـــــة :

لاشك أن كل ما عالجناه على هذه الصفحات يتعلق بجانب أو آخر من جوانب التعليم الجامعى وقضاياه ، ولكننا هنا سنتناول بعض القضايا الخاصة هى على الترتيب :

١- الجامعة وتوازن الثقافتين .

٢- الجامعة بين العمومية والتخصص .

٣- الجامعة وعامل الزمن .

٤- الجامعة وأستاذ الجامعة .

٥- الجامعة وإشراك الطلاب فى الإدارة .

٦- الجامعة وهجرة العقول البشرية .

وسنفصل الكلام عن كل واحدة منها فى السطور التالية :

١- الجامعة وتوازن الثقافتين :

من القضايا التى شغلت الفكر الجامعى قضية المفاضلة بين الثقافتين الادبية والعلمية وأيهما أجدر باهتمام الجامعة . وقد أكد هربرت سبنسر فى مقاله المشهور : أى أنواع المعرفة أكثر قيمة (١٨٥٦) على العلوم الطبيعية باعتبارها العلوم التى تقدم المعرفة الحقيقية فى توجيه أمور الحياة وكذلك تدريب العقل . ودعا إلى إعطاء مجال أكبر للعلوم فى التعليم لما لها من أهمية تعلو على الآداب القديمة فى إعداد الفرد للحياة . هذه العلوم التى عناها سبنسر تشمل العلوم المتعلقة بصحة الإنسان ورعاية جسمه والمحافظة عليه وما يتعلق بكسب العيش والأنشطة المتعلقة بتعلم دور الأبوة ودور المواطنة والفنون والأنشطة لشغل وقت الفراغ .

كما حمل هاكسيلى شعار الدراسات العلمية فى كل من بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية . وكان يدافع عن هذا الشعار فى خطبه وكتاباته . وقد أكد قيمة العلم فى تنظيم العقل . وفى كلامه عن العلوم والثقافة يشير هاكسيلى إلى أن تقديم

الدراسات العلمية كان يقابل دائما بمعارضة مستمرة من جانب المتخصصين فى الآداب القديمة أو الكلاسيكية بل ومن جانب رجال الأعمال فى أول الأمر . ويذهب إلى القول بأن القيمة التى تعود من هذه الآداب القديمة لا تتناسب مع الوقت الذى يقضى فى تعلمها . ويقول أن الثقافتين العلمية والأدبية ضروريتان فى تربية الفرد تربية متكاملة ، ويقول هاكسيلى :

«إن الجامعة المثالية كما أتصورها هى الجامعة التى يتسطيع فيها الإنسان أن يتعلم الطريقة التى يستطيع أن يحصل بها على المعرفة فى كل ميادينها» .

ولم يكن سبنسر وهاكسيلى وأرنولد إلا أمثلة على الجدل الكبير الذى دار حول التعليم الجامعى فى النصف الثانى من القرن ١٩ فى كل من أوروبا وأمريكا . وكان ماثيو أرنولد أكبر معارضى هاكسيلى وسبنسر وهاجم الغرض النفعى للدراسات العلمية والعملية . لأن هذه الدراسات وحدها لا تكون الثقافة الحقة . ودافع عن الآداب والدراسات الأدبية باعتبارها أحسن وسيلة لتنمية الجوانب الروحية والخلقية للإنسان للوصول به إلى الثقافة المثالية فى نظر أرنولد والتى عبر عنها بأنها معرفة أحسن ما قيل وأحسن ما توصل إليه فكر الإنسان .

وقد تدعم الإتجاه بأن الجامعة الحقة هى التى يدرس ويبحث فيها كل فروع المعرفة. وعلى الطالب أن يدرس منها ما يحلو له أو ما يتناسب مع قدراته وإمكانياته . وكانت الجامعات الألمانية أقرب إلى هذا الإتجاه ومن ثم أصبحت مصدر إلهام للتغيرات التى حدثت فى التعليم العالى الأمريكى خلال القرن ١٩ . وقد استقر هذا المبدأ فيما بعد بالنسبة للجامعة الحديثة والمعاصرة . وأصبحت الجامعات المعاصرة تدرك أهمية التوازن بين الثقافة العلمية والأدبية فى إعداد الطالب الجامعى . ولا تقتصر فى إعدادها له على تخصصه الضيق . وأصبح على الطالب أن يدرس فى الجامعات الحديثة مقررات عامة كمتطلبات للجامعة ومقررات أخرى للكلية ومقررات من خارج تخصصه وأخرى إختيارية إلى جانب المقررات التخصصية للمجال الذى يتخصص فيه بالجامعة . وإذا كانت مواد التخصص تهدف بصورة رئيسية إلى إعداده إعدادا علميا متعمقاً فى المجال الذى تخصص فيه فإن بقية المواد تعتبر متطلبات ضرورية لتكوينه الثقافى العام تكوينا جامعيا شاملا متوازنا .

٢- الجامعة بين العمومية والتخصص :

على الرغم من التناقض الظاهرى بين الدعوى إلى الدراسات العامة وبين التخصص الذى تقوم عليه الجامعة فمن الممكن إحراز نتائج جيدة إذا أحسن التخطيط لها . ولقد كانت النتائج المستخلصة من تجارب الدراسات العامة إيجابية ومشجعة إلى أقصى حد . ذلك أن الطالب الذى توفرت له دراسة شاملة يجد نفسه أكثر كفاءة فى ممارسة العمل من زميله الذى اقتصر على التخصص البحت . فالدراسة العامة تزيد القدرة العلمية للطالب وتشحذ عقله وتفكيره وتوسع مداركه .

وقد جاء الإهتمام بالدراسات العامة فى الجامعة نتيجة لقصور التعليم العام لاسيما المدرسة الثانوية عن القيام بهذه المهمة . والدراسة العامة بالجامعة تظل أمرا ضرورياً لا غنى عنه حتى اذا قام التعليم العام على خير وجه بمهمته، ذلك أن طالب الجامعة يستطيع بما توفر له من زيادة فى النضج أن يفهم ويهضم ويستفيد من هذه الدراسات العامة .

كيف يمكن أن نشرح ذلك بالنسبة للطالب الجامعى الذى تقوم دراسته على أساس التخصص ؟ الواقع أن التخصص يجب أن ينظر إليه على أنه أحد المطالب الرئيسية للتعليم الجامعى . وإلى جانب ذلك هناك متطلبات أخرى خاصة بالجامعة ذاتها ومطالب أخرى خاصة بالكلية التى ينتمى إليها . ومن المعروف أن الاهتمام بالدراسات العامة فى الجامعة جاء نتيجة الإحساس بقصور التعليم العام وفشله فى تكوين الطالب تكوينا عاما مناسبا . ولذلك تعالت الصيحات فى العالم الحر تطالب بتطوير نظم الدراسة الجامعية لتقدم تعليماً شاملاً (*) . كما طالبت بإدخال مقررات دراسية حول المشكلات الأساسية الإجتماعية منها والعلمية على السواء، وفى العالم الشيوعى اشتدت النزعة للتأكيد على دراسة المذاهب الماركسية واللينينية كجزء

(*) منها تقرير لجنة هارفارد برئاسة جيمس كونانت (الدراسة العامة من أجل مجتمع حر) ومنذ عام ١٩٥٥ أصبحت الدراسة العامة جزءا من المنهج الأكاديمى بجامعة هارفارد . ويتبعها عدد كبير من الجامعات الأخرى . وعلى نفس النحو أدخلت تعديلات على مناهج الدراسة بكثير من جامعات وسط وشمال أوروبا لاسيما الجامعات ذات النزعة النفعية وهكذا بدأت الدراسات العامة تلقى إهتماما متزايدا .

رئيسى من الدراسات الجامعية ، وان بدأت هذه النزعة فى الزوال فى السنوات الأخيرة بعد التطورات السياسية الهائلة التى شهدتها الدول الشيوعية وعلى رأسها الاتحاد السوفيتى . وما صاحب ذلك من إلغاء الدور الرئيسى للحزب الشيوعى بل والشيوعية نفسها . وفى الدول العربية بدأ الاهتمام ـ وإن جاء متأخرا - بإدخال الدراسات الثقافية الإسلامية والعربية فى كثير من الجامعات العربية . وهناك اتجاه يعارض إدخال الدراسات العامة بالجامعة على اعتبار أنها مضيعة للوقت ومشتتة لجهد الطالب فى تخصصه . والواقع أن المبالغة فى الدراسات العامة لها نتائجها السلبية كما أن للمبالغة فى التخصص الدقيق نتائجها السلبية أيضا . صحيح أن هناك حاجة إلى المتخصصين ذوى المستوى العالى من الكفاءة فى كل ميدان من الميادين . وبدون توفر هؤلاء المتخصصين لا يمكن إحداث تقدم علمى حقيقى أو إحراز إنجازات حقيقية . ولكن التعليم الجامعى يجب أن ينظر إليه على أنه يهدف إلى تكوين من هو أكثر من متخصص . إنه يهدف إلى إعداد الشخصية المتكاملة التى تتفهم تخصصها وفى نفس الوقت تتفهم ثقافتها وتعيها جيدا . وبهذا فقط يستطيع هؤلاء المتخصصون أن يصبحوا عاملا حقيقيا للتقدم والتطور الإنسانى . يضاف إلى ذلك أن الإنسان المعاصر يواجه ضغوطا هائلة نتيجة للنمو الكمى والنوعى الهائل فى المعرفة الإنسانية . وهو يجد نفسه دائما إزاء هذا فى حاجة إلى حل مشكلات تخصصه بالإستعانة بالتخصصات والعلوم الأخرى . وهكذا تبرز أهمية العلوم المرتبطة بالتخصص إلى جانب أهمية الدراسات العامة . وأصبح على المتخصصين أن يوسعوا دائما من دائرة تخصصهم ليتمكنوا من زيادة فهمهم لمشكلات تخصصهم ذاته.

٣- الجامعة وعامل الزمن :

يؤثر عامل الزمن فى ممارسات التعليم الجامعى تأثيرا كبيرا سواء كان ذلك بالنسبة لنظام الدراسة أو بالنسبة لأستاذ الجامعة أو طالب الجامعة وسنحاول فى السطور التالية تفصيل الكلام عن هذه الجوانب .

أ - عامل الزمن ونظام الدراسة :

يحتل مفهوم «النضج» فى جوانبه النفسية أو العقلية أو الجسمية إهتماما كبيرا عند المربين باعتباره الأساس الذى يقوم عليه أى تقدم تعليمى حقيقى . وهذا المفهوم فى استخدامنا له يقوم على افتراض أن عام الزمن منهم فى إحداثه . ونحن نفترض أيضا أن عامل الزمن يضيف إلى خبرة المتعلم ويزيدها . بل ان النظم التعليمية فى مختلف دول العالم المعاصر تعتمد فى بنائها على عامل الزمن . فالمرحلة الابتدائية ست سنوات، والمتوسطة أو الإعدادية قد تكون ثلاث أو أربع سنوات وما يماثل هذه المدة للتعليم الثانوى أو الجامعى . والمحاضرة فى الجامعة أو الحصة فى المدرسة مقدرة أيضا بالزمن . وكذلك الأمر بالنسبة لليوم الدراسى أو السنة الدراسية أو الأكاديمية . وقد توصف المقررات أيضا فى نطاق الزمن ، فهناك نظام الساعات المكتسبة ونظام مقرر العام الدراسى الواحد أو العامين أو الثلاثة للحصول على دبلومات أو درجات معينة . هذا الإفتراض لا يستند إلى أساس علمى حقيقى . وعندما نسأل أنفسنا لماذا حددنا هذه الأمور كلها بالزمن ؟ وعلى أى أساس اعتمدنا فى تحديد هذا الزمن ؟ لا نجد إجابة علمية شافية . ومع أن هناك بعض الدلائل التى استخلصت من التجارب على التدريس الموزع والتدريس المركز والتى قد نجد فيها ما يؤكد صحة عامل الزمن إلا أن هذه الدلائل ليست شافية . فقد يقال مثلا إن التدريب الموزع أكثر دواما وأبقى تأثيرا . لكننا نجد من ناحية أخرى أن الخبرة المستفادة من كليات الطب والعلوم فى بعض الجامعات وكذلك الخبرة المستفادة من برامج التدريس فى الصناعة والجيش تشير إلى أن التعليم المركز أو المكثف له فعاليته وتأثيره . والواقع أن عامل الزمن قد يكون مهما فى تكوين وبناء شخصية الإنسان إلا أنه ليس كذلك بالنسبة لعملية التعليم . وهذا هو الفرق بين التربية وبين التعليم والتعلم . ان مجرد مرور الزمن ليس عاملا حاسما بالضرورة ولا يرتبط ارتباطا وثيقا بالتحصيل والتعلم لأن عملية التعلم نفسها لا تستند أساسا على عامل الزمن على حد سواء بالنسبة لكل الطلاب . فمن المعروف أن الطلاب يتعلمون بدرجات متفاوتة فى الزمن وبأساليب مختلفة للتعلم وبأنواع مختلفة من الدوافع والمثيرات . وإزاء هذا التنوع الكبير والتباين الواسع بين الطلاب فى سرعة التعلم وأسلوبه ودوافعه نجد أن الجهود التعليمية تركز دائما على تعليم الطالب المتوسط . وهو حل علمى له ما يبرره .

إن نظام التعليم الذى يقوم على افتراض أن عامل الزمن مهم لإتمام نضج الطالب قد ينجح بدرجة معقولة فى الجامعات أو النظم التى تستطيع أن توفر معدلا منخفضا من الطلاب لكل عضو هيئة تدريس ونظاما اشرافيا جيدا وعلاقة علمية قوية بين الطالب والأستاذ كما كان الحال فى معاهد التعليم الإسلامى فى العصور الوسطى وفى جامعتى أكسفورد وكمبردج اللتين حققتا شهرة واسعة فى هذا المجال . أما بالنسبة لجامعات الأعداد الكبيرة ذات المعدلات العالية من عدد الطلاب لكل عضو هيئة تدريس وذات المناهج الدراسية الجامدة ونظم الامتحانات التقليدية فإن هذا النظام غير فعال . وواضح أن ذلك ينطبق على كثير من جامعاتنا العربية المعاصرة .

ومن المشكوك فيه أن يكون عامل الزمن مهما للنضج فى مجال دراسة العلوم الطبيعية بنفس الدرجة من الأهمية فى مجال دراسة الانسانيات وذلك لاختلاف مناهج البحث فيها . فالعلوم الطبيعية تعتمد على المنهج الاستقرائى التجريبى فى حين أن العلوم الانسانية تعتمد على المنهج الاستدلالى النظرى . ولهذا قد يكون من السهل لأستاذ فى مجال الطب أو العلوم أن يجيد معرفة ميدانه بدرجة أكثر من أستاذ الأدب أو التاريخ . وليس من الغريب اذن أن يأتى معظم التقدم الذى حدث فى مجال استحداث طرق جديدة فى التدريس فى السنوات الأخيرة من كليات الطب والعلوم والتكنولوجيا حيث يمكن ملاحظة مدى فعالية طريقة التدريس بوضوح .

لقد آن الآوان لكى تراجع جامعاتنا العربية نفسها فى ظل هذه التطورات والتصورات الجديدة عن التعليم الجامعى .

ب- عامل الزمن وأستاذ الجامعة :

ان الزمن بالنسبة لعضو هيئة التدريس الجامعى يقضيه عادة بين الإتصال بالطلاب وبين الإعداد لمحاضرته أو بحوثه . وتختلف النسبة المخصصة لكل نشاط منها . وبالنسبة للوقت الذى يقضيه فى الإعداد لمحاضرته يمكن تقسيمه إلى جانبين :

- إعداد عاجل أو وقتى وهو ما يلزمه فى كل مرة قبل إلقاء المحاضرة أو الدروس .
- إعداد آجل أو طويل المدى وهو ما يلزمه عندما يرغب فى تطوير المقرر أو تعديله وهذا النوع من الإعداد غير متكرر كما فى النوع الأول .

ويمكن للإعداد الطويل الأجل أن يتضمن إعداد مذكرات للمحاضرات وإعداد أدوات التقويم الخاصة بالمقرر الذى يدرسه، وإعداد التعيينات أو الواجبات التى يكلف بها طلابه وبرمجة مقرراته عن طريق التليفزيون أو الفيديو أو أية وسيلة أخرى وغير ذلك مما يؤدى إلى توفير مادة تعليمية جديدة يمكن استخدامها فيما بعد . وهذه العملية عندما تتم بصورة منتظمة فإنها تسمى عادة بتطوير المقرر . وهى عملية ضرورية تغذيها من جانب آخر نتائج البحوث والدراسات الجديدة . إن عامل الزمن مهم فى تحديد التكلفة فى التعليم الجامعى وغيره . بيد أنه مهم أيضا فى تحديد نوعية ومستوى الإعداد الجيد للمحاضرات . فهناك فرق بالطبع بين المحاضرة جيدة الإعداد والمحاضرة رديئة الإعداد . ولذلك يجد أعضاء هيئة التدريس الجامعى أنفسهم دائما أمام مشكلة الإستخدام الأمثل لأوقاتهم وحسن توزيعها بين الأنشطة الجامعية المختلفة من محاضرات وبحوث واشراف وتوجيه طلابى وغيره .

جـ- عامل الزمن وطالب الجامعة :

إن عامل الزمن بالنسبة للطالب يعنى أكثر من الوقت الذى يقضيه فى المحاضرات أو الدروس تحت الإشراف والتوجيه . فهناك الوقت الذى يقضيه أيضا فى الدراسة المستقلة والعمل بمفرده . ولهذا فإن الزمن بالنسبة للطالب يحسب على أساس المقرر الدراسى والزمن الذى قضاه فى دراسته سواء فى المحاضرات أو المناقشات أو الواجبات أو العمل بمفرده . وبمعنى آخر يحسب الزمن بالنسبة للطالب على أساس ما قضاه فى الأنشطة المختلفة لدراسة المقرر . ويحدث كثيرا أن ما يحصله الطالب فى النهاية يكون الكم فيه أكثر من الكيف . وهذه بالطبع مشكلة تواجه الجامعات المعاصرة بدرجات متفاوتة . وينبغى وضع الضمانات التى تكفل حداً أدنى من الجودة. وإذا كان الكم والكيف طرفى معادلة يثبت فيها عامل الزمن فإن تغيير أحد الطرفين يؤدى إلى تغيير الطرف الآخر . وهذا يعنى أن حسن اختيار الكم بلا زيادة قد يؤدى إلى تغيير الكيف .

٤- الجامعة وأستاذ الجامعة :

من الكتابات التى ترددت حديثا فى نقد الجامعات الأمريكية ما كتبه بول كلابر P. klapper . فقد كتب يقول : «إن السبب الرئيسى فى عدم كفاءة التدريس فى

جامعاتنا وكلياتنا اليوم ليس فى الأعداد الكبيرة للطلاب وليس فى قلة خبرة أعضاء هيئة التدريس أو طول اليوم الجامعى أو عبء العمل التدريسى فهذه كلها أسباب ثانوية . إنما السبب الرئيسى هو أن أعضاء هيئة التدريس لم يعدوا للتدريس . لقد اعتمدنا على المقولة بأن المدرسين الجيدين مطبوعون لا مصنوعون . وربما كان ذلك أهم سبب وراء عدم كفاءة التدريس الجامعى وتقويض الجهود التعليمية» . ويصدق هذا النقد على كثير من الجامعات المعاصرة فى مختلف دول العالم ، ومن بينها الجامعات العربية . وتعمل الجامعات بدرجات متفاوتة للتغلب على هذا القصور بأساليب مختلفة . من بين هذه الأساليب ما نلاحظه الآن على المستوى العالمى المعاصر نحو زيادة اهتمام الجامعات باختيار أعضاء هيئة التدريس لاسيما فى الدول المتقدمة الشرقية والغربية على السواء وكذلك الاهتمام أيضا بتحديد المهارات العلمية التى يجب توفرها في العضو . ومن هذه الأساليب أيضا البرامج التى تنظمها بعض الجامعات لأعضاء الهيئة التدريسية بها لتكوينهم تربويا . بيد أن هذه البرامج مازالت على نطاق محدود وأكثرها على مستوى الإختيار للمهنة أو الالتحاق بها .

إن أعضاء هيئة التدريس الجامعى لا يحصلون على إعداد تربوى قبل دخولهم الجامعة . وهذا الوضع قد يثير تساؤلا هو : لماذا نشترط الإعداد التربوي فى معلم التعليم العام ولا يشترط فى معلم أو مدرس الجامعة مع أن كليهما يقوم بعملية التدريس ؟ قد يقال في الرد على ذلك أن عمل أستاذ الجامعة عمل أكاديمى موزع بين التدريس وبين البحث العلمى . وقد يكون التدريس جزءا هامشيا من نشاطه . لكن ذلك لا يقلل من أهمية إعداده وتكوينه التربوى . قد يقال أيضا إن هناك مدرسين ناجحين بدون هذا الإعداد التربوى . والرد على ذلك أنهم ربما كانوا أفضل نسبيا لو أنهم حصلوا على هذه الإعداد من قبل . والواقع أن وجود أفراد ناجحين لا يمثل القاعدة . وقد يرجع نجاحهم إلى أسباب خاصة بهم تقوم على أساس الإجتهاد الشخصى والتعلم الذاتى والإستفادة من الخبرة العملية وتقليد أو محاكاة القدوة من نماذج معلميهم السابقين .

ومن بين الأساليب التى تأخذ بها الجامعات أيضا لرفع مستوى الهيئة الدريسية حسن اختيار المعيدين والعمل على تكوينهم تكوينا جيدا باعتبارهم المرحلة الأولى فى

إعداد المعلم الجامعى . ومن المعروف أن المعيدين مصدر هام من مصادر تكوين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المختلفة . ويجب وضع برامج لإعدادهم التربوي باعتبارهم أساتذة الجامعة فى المستقبل .

ومن المعروف أيضا أن النظام المعمول به حاليا فى اختيار المعيدين يعتمد أساسا على التفوق الأكاديمى . وهذا النظام يفترض أن مثل هذا التفوق الأكاديمى مع عمل بحث للحصول على الدكتوراه هما أساس النجاح فى العمل الجامعى . إن إعداد المعيدين تربويا للتدريس بالجامعة قبل الحصول على الدكتوراه أو بعده مباشرة يحل كثيرا من المشكلات الراهنة المتمثلة فى رفع مستوى أداء وكفاءة عضو هيئة التدريس من ناحية والتغلب على الحرج فى مطالبة أستاذ الجامعة حضور برنامج تدريبى للإعداد من ناحية أخرى .

عضو هيئة التدريس والبحث العلمى :

يمثل البحث العلمى ركيزة أساسية فى نشاط الجامعة . والواقع أن الجامعات تتفاوت فيما بينها فى درجة اهتمامها بالبحث العلمى . ومما لا شك فيه أن من أهم الجوانب التى تتفاضل فيها الجامعات وتتمايز فى مكانتها العلمية هو مقدار ما توليه من اهتمام لهذا الجانب . ولما كان البحث العلمى يقوم على اكتشاف هيئة التدريس بالجامعة لذا فإنه يمثل نشاطا رئيسيا لكل عضو من أعضائها بصفة عامة . وقد يشغل هذا النشاط معظم وقت بعض أعضاء هيئة التدريس ان لم يكن كله فى بعض الجامعات ومنها الجامعات الفرنسية . وقد يشغل ما يقرب من ثلث وقته فى كثير من جامعات الدول المتقدمة . فى حين أن نسبة ما يشغله البحث العلمى من نشاط عضو هيئة التدريس فى جامعاتنا العربية يصل الى مستويات متدنية جدا مع تفاوت بين هذه الجامعات . ومن أهم مجالات البحوث التى تفرض نفسها على عضو هيئة التدريس هى البحوث من أجل الترقية فى السلم الجامعى . ومع أن هذه البحوث مفيدة فى مساعدة الفرد على النمو المهنى والتقدم العلمى إلا أنه قد يعاب عليها أنها فردية غالبا ونطاقها محدود . ويمثل البحث فى مشروعات خارج الجامعة مجالا آخر يعززه الحافز المادى . وقد يقتصر على مجالات معينة فى داخل العلوم الطبيعية وداخل العلوم الإنسانية أيضا . ويمثل الإشراف على البحوث لطلاب الدراسات العليا مجالا

آخر لنشاط عضو هيئة التدريس فى البحث العلمى . ومع أن هذا النشاط لا يعتبر عملا علميا مباشرا له لأن القائم بالبحث طالب تحت إشرافه إلا أنه يساعده على أن يظل دائما نشيطا فى حركة البحث العلمى .

٥- الجامعة واشتراك الطلاب فى الإدارة :

كان من أهم النتائج التى ترتبت على مظاهرات الطلاب فى الجامعات المختلفة الإعتراف بضرورة اشتراكهم فى الإدارة الجامعية على المستويات المختلفة بما فيها أعلى المستويات الإدارية وهو مجلس الجامعة . وهذا الإشتراك أو التمثيل يختلف من دولة لأخرى بالطبع . وبعض الدول تنظمه بحيث لا يشترك الطلاب إلا فى الأمور التى تمسهم . ففى إنجلترا على سبيل المثال يقتصر إشتراك الطلاب على الموضوعات التى تهمهم . وفى موضوعات كالإمتحانات مثلا لا يسمح لهم بالإشتراك فى مناقشتها . والواقع أن اشتراك الطلاب ليس بالأمر الجديد فقد عرفته الجامعات فى العصر الوسيط كما أشرنا من قبل . وقد ظلت جامعة بولونيا والجامعات الإيطالية الأخرى فى العصر الوسيط عدة مئات من السنين تنظم وتدار بواسطة الطلبة . وكانوا يدفعون أجور تعليمهم للأساتذة . واستطاع الطلبة الأغنياء أن يفرضوا سلطانهم على الجامعة بالمال . وقد اعتاد طلاب جامعة بولونيا أن ينتخبوا واحدا منهم كمدير للجامعة . وكانت الجامعة بما فيها من طلاب وأساتذة تحلف له يمين الولاء مثلهم مثل الأشراف والفرسان فى العصور الوسطى عندما كانوا يحلفون يمين الولاء لمليكهم عند تتوجيه . وقد اختفى هذا النظام فى ايطاليا منذ أربعة قرون تقريبا . لكنه انتقل منها إلى أسبانيا ومن أسبانيا إلى دول أمريكا اللاتينية فى جامعة «ليما» ببيرو . وكان الطلاب يلعبون دورا هاما فى الإدارة . وكان طلاب جامعات بولونيا أيضا يفرضون غرامة على أستاذهم إذا حضر متأخرا عن محاضرته . وكانوا يعطونه إجازة يوما واحدا للزواج بصرف النظر عن شهر العسل . والواقع أن إشتراك الطلاب فى إدارة الجامعة يعتبر من المشكلات التى تركتها جامعات العصر الوسيط لجامعات العصر الحديث بدون حل . ومن هنا كانت المشكلة . ونعنى بذلك أن الجامعات الأولى تركت الحبل على الغارب للطلاب بالنسبة لدورهم فى الإدارة الجامعية . ولم تفرض حدودا على هذا الدور . ولم تضعه فى الإطار الصحيح ، وفى ضوء العلاقة السليمة للطالب

بأستاذة وجامعته . ولذلك ورثت الجامعات الحديثة أوضاعا غريبة لإشتراك الطلاب في إدارة الجامعة . وعليها أن تبحث من جديد عن الإطار الصحيح لمدى هذا الإشتراك والكيفية التي يتم بها .

ويبدو أن طلاب الجامعات المعاصرة مغرمون بتقليد أجدادهم عندما كانوا طلابا في جامعات العصور الوسطى . فهم يرسلون شعورهم ويتركونها طويلة تمييزا لهم عن الآخرين تماما كما كان يفعل زملاؤهم في العصر الوسيط مع اختلاف في الأسلوب هو أن طلاب الجامعات في العصر الوسيط كانوا يحلقون رؤوسهم . وكذلك الحال بالنسبة لمسألة اشتراكهم في الإدارة الجامعية . صحيح أن المبادئ الديمقراطية تنادي بمبدأ معترف به يقول إن كل من يتأثر بالقرار يجب أن يشترك في اتخاذه . ولكن النقطة الأساسية هنا تتعلق بمدى هذا الإشتراك بالنسبة للطلاب ؟ وإلى أي حد يسمح به حتى يكون مرغوبا ؟ وعلى أي المستويات يكون ؟ وما هي طريقة تنظيمه ؟ إننا نجد أمثلة غريبة في كثير من جامعات أمريكا اللاتينية المعاصرة حيث ينتظم الطلاب هناك في أحزاب سياسية موجهة . ويشتركون في إدارة الجامعة من خلال جهاز منتخب مستقل. ولهم حق الإعتراض (الفيتو) على تعيين الأساتذة . بل إن الأساتذة لا يعينون رسميا إلا بعد أن يعقد لهم هؤلاء الطلاب مقابلة شخصية يسمح لهم على أساسها بالعمل بالتدريس أو يمنعون منه . فهل هذا هو المقصود من اشتراك الطلاب في الإدارة الجامعية ؟ وهل تستقيم الحياة الجامعية في ظل مثل هذه الأوضاع ؟

مرة أخرى نعود إلى القول بأن تمثيل الطلاب في إدارة الجامعة ينبغي أن ينظم على أساس يتحقق منه الغاية المنشودة من ورائه دون أن يقوض الروح الجامعية الحقيقية . والغاية من وراء إشتراك الطلاب هي غاية ديمقراطية تستهدف الإستفادة من طاقات الطلاب وترشيد العمل الجامعي وإيجاد صلة مباشرة بين الإدارة وبين القاعدة التي تخدمها . إلا أن كل هذا يجب أن يكون في إطار صحيح لا ينبغي تجاوزه . فهناك أمور يكون إشتراك الطلاب فيها محدودا جدا مثل وضع وتحديد المناهج الجامعية وشؤون الإمتحانات . وهناك أمور يكون إشتراكهم فيها غير مرغوب فيه مثل شؤون أعضاء هيئة التدريس والإمتحانات . ويكون إشتراك الطلاب أمرا مرغوبا جدا في الأمور التي تتعلق بالخدمات الطلابية المختلفة بما فيها الرعاية الإجتماعية والصحية وألوان النشاط الأخرى وكذلك النظام الجامعي .

ويجب أن ينظر إلى إشتراك الطلاب فى الإدارة على أنه نوع من التدريب على تحمل المسؤولية وفرصة لتوجيههم . ولذلك يجب أن يمتد تأثير هيئة التدريس على الطلاب خارج قاعات المحاضرة بقدر تأثيرهم عليهم داخلها .

وهناك مجالات عديدة يستطيع الأساتذة أن يؤثروا من خلالها على طلابهم . فمن خلال اشتراك الأساتذة فى اللجان الطلابية المختلفة وفى تشكيلات اتحادهم يستطيع الأساتذة أن يواجهوا طلابهم وأن يدربوهم على تحمل المسؤولية . فتنظيم الإجتماعات وإدارة الجلسات وتنظيم المناقشات والوصول إلى قرارات والإشراف على تنفيذ هذه القرارات كلها مسائل على جانب كبير من الأهمية فى نمو الطالب الجامعى وتدريبه على تحمل المسؤولية الإجتماعية . وفى كل هذه المسائل تستطيع هيئة التدريس أن تقدم خدمة كبري لطلابها من خلال التوجيه والتعاون البناء . وبالمثل يمكن أن يقال إن إشتراك الطلاب فى التنظيمات أو التشكيلات الإدارية للجامعة لاسيما فى اللجان أو المجالس التى تتصل بدراسة أمور الطلاب مجال هام آخر لتدريب الطلاب على الحياة الديمقراطية وتحمل المسؤولية . كما أنها تساعد إدارة الجامعة من ناحية أخرى على الوصول إلى قرارات سليمة تحظى بقبول المتأثيرن بها ونعنى الطلاب .

٦- الجامعة وهجرة العقول البشرية :

ثار كلام كثير فى السنوات الأخيرة حول موضوع هجرة العقول البشرية . وأطلقت عليه مسميات مختلفة مثل استنزاف العقول أو سرقة الكفاءات البشرية وغيرها .

ولاشك أن الكلام عن هجرة العقول البشرية يرتبط أساسا بأهمية العقل البشرى كثروة قومية فى عالمنا المعاصر . ونظراً لتركز هجرة العقول فى الكفاءات البشرية ذات التدريب العالى والمستوى المتقدم من المهارة فإنها ترتبط بذلك ارتباطا وثيقا بالتعليم الجامعى باعتباره المصدر الرئيسى لإعداد هذه الكفاءات .

ومن المعروف أن هجرة العقول البشرية تأخذ فى الغالب صورة اتجاه واحد من الدول النامية إلى الدول المتقدمة وإن كان ذلك لا يمنع من وجود هجرة للعقول البشرية من دول متقدمة إلى دول أخري مماثلة أو أكثر تقدما أو ظروف العمل بها أحسن وأكثر إغراء . وقد ثارت فى بريطانيا ضجة فى السنوات الأخيرة حول هجرة العقول البشرية منها . وتعالت الصيحات بتقييد هذه الهجرة إلى البلاد الأخري لا سيما الولايات

المتحدة الأمريكية التى تستقطب أعدادا كبيرة من هذه الكفاءات المهاجرة . فأكثر من ربع الأطباء فى المستشفيات الأمريكية هاجروا إليها من بلاد أخرى . منهم كثيرون من انجلترا وأمريكا الجنوبية والهند . ومن قبيل المقارنة نذكر أن ثلثي الأطباء العاملين فى شمال غرب أنجلترا من الهنود .

بيد أن موضوع هجرة العقول البشرية يمثل اهتماما كبيرا للدول النامية إن لم يكن مصدر إزعاج كبير لها . ذلك أن هذه الدول تعتمد غالبا فى تدريب وإعداد كوادرها البشرية ذات المستوى العالي من الكفاءة على الدول المتقدمة . ولكن ما يحدث أن كثيرا من طلاب البعثات الدراسية الخارجية للدول النامية يرفضون العودة بعد إكمال دراستهم الجامعية ويفضلون - ربما تحت تأثيرات وإغراءات معينة - البقاء للعمل بالدول المتقدمة التى درسوا فيها . وهذه إحدى صور هجرة العقول ، وهناك صورة أخرى للهجرة تتمثل فى هجرة الكفاءات البشرية من الوطن الأم بعد إكمال تعليمهم الجامعى ليعملوا فى ظل إغراءات مشجعة فى دول أخرى قد تكون أكثر تقدما .

وقد شغل الباحثون بدراسة الأوجه المختلفة لهجرة العقول البشرية وعلاقاتها بالتنمية ومحاولة قياس وتفسير النتائج الإقتصادية المترتبة عليها . وكذلك دراسة المكاسب والخسائر المترتبة على الهجرة . وليست هذه عملية سهلة لإرتباط هجرة العقول بعوامل إجتماعية وإقتصادية ونفسية وتاريخية وسكانية . وحساب مكاسب الهجرة وخسائرها لابد أن يدخل فى حسابه أثر هذه العوامل جميعها . وهى عوامل تتداخل فيما بينها وتتشابك بدرجة يصعب معها قياس نتائجها . فمن الصعب مثلا دراسة نتائج أثر العامل النفسى على انخفاض إنتاجية كفاءة بشرية يفرض عليها العمل بالقوة فى ظروف غير مرغوبة . كما أنه من الصعب تقدير نتائج هذا العامل . وبالمثل يمكن القول بأنه من الصعب التوصل بدقة إلى نتائج موثوق بها عن الآثار الإقتصادية المترتبة على الهجرة . إن الخسارة النهائية التى تلحق بالوطن الأم نتيجة هجرة كفاءة بشرية وطنية يعتمد على حساب القدر الذى لحق بالإقتصاد القومى نتيجة لذلك . وفى نفس الوقت لابد أن تدخل فى حساباتها العائد الذى قد يعود عليها من تحويل المكاسب المالية للكفاءات البشرية المهاجرة . فإذا كان التعليم ينظر إليه على أنه استثمار فى العنصر البشرى فإنه يمكنه بناء على هذا إعتبار الكفاءات

المهاجرة إستثمارا له عائد مادى على الدولة الأم .. يضاف إلى ذلك ما يترتب على زيادة كفاءة القوة البشرية نتيجة الخبرة والتدريب الذى تكتسبه من خلال عملها فى الدول الأخرى لاسيما المتقدمة منها . إن الكفاءة البشرية قد تعتبر طاقة معطلة أو طاقة لا يستفاد منها كاملا إذا هى قامت فى الوطن الأم بعمل يقل عن مستوى كفاءتها أو غير تخصصها . ويمكن أن ينظر إلى هجرة العقول البشرية فى ضوء الظروف التاريخية كما هو الحال مثلا فى هجرة كثير من اللبنانيين إلى الأمريكتين . وهذه الظروف التاريخية يمكن أن تكون لها فائدة فى تفسير وفهم أسباب الهجرة وأبعادها . وكذلك يمكن أن ينظر إلى هجرة العقول البشرية فى ضوء العامل السكاني. فدولة كالهند مثلا لديها أعداد كبيرة من الأيدي العاملة . وفى ضوء ظروف سوق العمل المحلية فإن كثيرا منهم يفضلون العمل فى جهات أخرى لاسيما فى بريطانيا والأمريكتين .

وترتبط هجرة العقول البشرية أيضا بقدرة الوطن الأم على تشرب القوى البشرية المتعلمة وامتصاصها . وهناك افتراض يقوم على أساس أن الأفراد الذين يعودون إلى الوطن سوف يستطيعون استخدام تدريبهم ومهاراتهم التى اكتسبوها فى الخارج . وعلى هذا فإن غير العائدين يمثلون خسارة . ولكن ينبغى ألا يؤخذ هذا الإفتراض على علاته . بل إنه يصبح افتراضا مشكوكا فيه عندما توجد بطالة أو عمالة زائدة بين المتعلمين . وكثيرا ما تستخدم معدلات البطالة كمؤشرات للتنبؤ بالهجرة . ويصبح التحرك من مناطق البطالة إلى مناطق العمل هجرة مرغوبا فيها . ذلك أن الهجرة فى هذه الحالة تساعد على توزيع قوى العمل ووضع القوى البشرية حيثما تكون الحاجة إليها . ولكن هذا التعليل نفسه يلقى مقاومة من جانب الدول ولا تعترف به .

وهناك وسيلة بسيطة مختصرة توصل إليها «ميشيل هرفيه» يمكن بها عمل حساب تقديرى للقدرة الوطنية على امتصاص القوى العاملة مع ربطها بالطلبة المغتربين غير العائدين إلى الوطن . وقد عمد «هرفيه» من أجل التوصل إلى ما يسميه الطلب الحقيقى أو الفعال للقوى البشرية ذات المستوى العالى إلى المطالبة بين عدد طلبة التعليم الجامعي لكل مائة ألف من السكان وبين دخول الأفراد فى ١٠٢

دولة . ثم استخدم معادلة للإنحدار لحساب أعداد الطلاب المتوقعة لكل دولة أي عدد الطلاب اللازمين لاشباع الطلب الحقيقي . وبمقارنة أعداد الطلاب المتوقعة بالأعداد الحقيقية أمكنه تحديد العدد الفائض أو العجز في كل دولة . وقد وجد هرفيه - كما كان متوقعا - أن كثيرا من الدول التي ظهر فيها فائض كبير كانت هي الدول التي كانت كثيرا ما تذكر عند الكلام عن استنزاف العقول . وقد وجد أن الدول التي يوجد بها أعداد كبيرة فائضة من المتعلمين تضم على سبيل المثال الفلبين وتايلاند وكوريا والهند ولبنان وسوريا والأرجنتين . أما الدول التي تواجه نقصا فيسميها هرفيه دول الأزمة ومن أمثلة الدول المرشحة لأن تكون دول أزمة في رأيه هي إيران وألمانيا وهايتي والنرويج .

حساب المكاسب والخسائر للهجرة :

شغل الباحثون بدراسة موضوع حساب المكاسب والخسائر المترتبة على هجرة العقول والكفاءات البشرية . ويقدم لنا «مايرز» أحد النماذج التي يمكن على أساسها حساب هذه المكاسب والخسائر في ارتباطها بالتعليم والعمل كمتغيرين رئيسيين . وهذا النموذج يقوم على أساس حساب المكاسب والخسائر للهجرة معتمدا على مقارنة أعداد الأفراد في كل فئة من الفئات الأربع التي ينقسم إليها النموذج الذي وضعه . ويمكن تحديد قيمة تقديرية للأفراد في كل فئة من هذه الفئات الأربع على أساس من الرأسمال البشري . ويوضح الشكل التالي نموذج الهجرة لمايرز :

		مكان العمل	
		في الوطن	في الخارج
مكان التعليم	في الوطن	١	٢
	في الخارج	٣	٤

وتتكون الفئة (١) من جميع الأفراد الذين تعلموا في الوطن وبقوا للعمل فيه ،

أى أنهم لم يهاجروا بقصد العمل أو التعليم . وهذه الفئة تعتبر المجموعة الأساسية لغير المهاجرين وعلى أساسها يمكن مقارنة الأشخاص المهاجرين . أما الفئة (٢) فتتكون من الأفراد الذين تعلموا فى الوطن لكنهم هاجروا للعمل فى الخارج . وهذه الفئة تمثل عنصر استنزاف للعقول . وتمثل الفئة (٣) الأفراد الذين تعلموا فى الخارج لكنهم عادوا للعمل فى الوطن الأم . وهذه الفئة تمثل مكسبا محتملا لكفاءة بشرية تعلمت فى الخارج جزئيا أو كليا على نفقة دولة أجنبية . وتمثل الفئة (٤) الأفراد الذين تعلموا فى الخارج وبقوا هناك للعمل أيضا . وهذه الفئة مثلها مثل الفئة (٢) تمثل أيضا عنصر استنزاف للعقول .

ويمكن الإستفادة من هذا النموذج فى عقد مقارنات للهجرة بين الدول على المستوى العالمى . وإذا ما قورنت الإحصاءات الدقيقة ولو بدرجة معقولة تسمح بتصنيف فئات المهاجرين وغير المهاجرين ذوى المستوى العالمى على المستوى القومى يمكن عمل مقارنات للمكاسب والخسائر بين الدول . ولتوضيح ذلك بمثال تطبيقى للمقارنة بين ثلاث دول نفترض أن لدى كل دولة منها تصنيفا للأفراد ذوى التعليم الجامعى والعالى على أساس مكان التعليم والعمل . ولنفترض أن عددهم مائة تسهيلا للحساب حتى يكون العدد فى كل فئة نسبة مئوية من العدد الكلى . فى النهاية سيكون لدينا توزيع إفتراضى للأفراد بين فئات التعليم والعمل على أساس نموذج الهجرة على النحو التالى :

		مكان العمل	
		فى الوطن	فى الخارج
مكان التعليم	فى الوطن	١ ٤٠	٢ ٥
	فى الخارج	٣ ٥٠	٤ ٥

الدولة (أ)

		مكان العمل	
		في الوطن	في الخارج
مكان التعليم	في الوطن	١ ٧٠	٢ ٢٠
	في الخارج	٣ ٥	٤ ٥

الدولة (ب)

		مكان العمل	
		في الوطن	في الخارج
مكان التعليم	في الوطن	١ ٨٥	٢ ٥
	في الخارج	٣ ٥	٤ ٥

الدولة (جـ)

من هذه النماذج يمكن أن نستنتج أن الدولة (أ) أقرب ما تكون إلى دولة إفريقية نامية لا تزال إلى حد كبير تعتمد على إعداد أفرادها بالدراسة فى الخارج . إذ تصل نسبة الأفراد الذين يدرسون بالخارج ٥٥٪ هى مجموعة الفئة (٣ ، ٤) . أما نموذج الدولة (ب) فهو أقرب ما يكون إلى دولة متقدمة تدرب أو تعد معظم قوتها العاملة فى داخل الوطن أى ٩٠٪ منها هى مجموع الفئتين (١ ، ٢) . لكن هذه الدولة يرتفع فيها معدل تصدير المهارات البشرية . إذ يصل المعدل إلى ٢٥٪ هى مجموع الفئتين (٢ ، ٤) . والدولة (جـ) يمكن أنم تكون دولة نامية مثل الهند أو الأرجنتين التى تدرب أو تعد معظم قوتها العاملة فى الوطن (٩٠٪ كما فى المثال) .

نماذج عالمية :

إذا نحن تناولنا النماذج العالمية الخاصة بالهجرات الدولية بما فى ذلك هجرة الطلبة من المنظور المقارن فإننا نجد أن معظم المعلومات المتوفرة عن هذه النماذج مستمدة من الإحصاءات القومية . وقلما يوجد على المستوى القومى إتفاق على حجم الهجرة بما فيها الهجرة ذات المستوى العالى . وكثيرا ما يكون من الصعب على المستوى القومى أيضا توفر التفصيلات الضرورية للبيانات حسب الجنس والسن ونوع العمل .. الخ ، مما يعطى معنى للأرقام الكلية الإجمالية . وهكذا يظل من الصعب تحديد الأبعاد الحقيقية للهجرة . ولكن على الرغم من ذلك يبدو أن معظم الباحثين يؤيدون الإستنتاجات العامة التالية :

١- أنه على الرغم من حدوث تدفقات من الهجرة ذات المستوى العالى بين الشعوب المتقدمة والشعوب النامية فإن التدفقات الأساسية المتزايدة للهجرة إنما تحدث من الدول النامية إلى الدول المتقدمة .

٢- أن حفنة من الدول النامية على ما يبدو هى التى تقدم معظم الكفاءات المهاجرة.

٣- أن الولايات المتحدة الأمريكية هي الدولة المضيفة لمعظم الطلبة وهى المستقر الأخير لأكبر عدد من مهاجرى المستوى العالى من الكفاءات .

٤- أن معظم المهاجرين ذوى المستوى العالى هم من الأطباء والعلميين .

٥- أنه على الرغم من وجود فروق كبيرة بين الدول فإنه يبدو أن هناك نسبة ضئيلة نسبيا من الكفاءات ذوى المستوى العالى تهاجر عبر الحدود طلبا للعمل .

الفصل السادس

النظم الجامعية المعاصرة

توجد عدة أشكال من نظم الدراسة الجامعية من أهمها نظام العام الدراسى ونظام الفصول الدراسية ونظام المراحل الدراسية ونظام الساعات التحصيلية المكتسبة . وسنحاول أن نعرض فى إيجاز للأنواع الثلاثة الأولى ثم نتناول النظام الأخير بشئ من التفصيل نظرا لحداثته وأهميته .

١- نظام العام الدراسى :

هو من أقدم هذه النظم ومازال شائعا فى الجامعات القديمة والحديثة على السواء . والدراسة حسب هذا النظام تقوم على دراسة مقررات إجبارية موحدة لكل فرقة دراسية طوال العام ثم يمتحن الطالب فى نهاية العام فى هذه المقررات .

وهذا النظام سهل فى تطبيقه وفى إعداد الجدول الدراسى اللازم له . كما أنه سهل وإقتصادى أيضا فى إدارته ويصلح لجامعات الأعداد الكبيرة . ولكن مثل هذا النظام غير مرن ولا يواجه الفروق بين الطلاب سواء من حيث قدراتهم أو ظروفهم . كما أنه لا يسمح بسرعة تطوير المقررات الدراسية . يضاف إلى ذلك أنه قد يسبب الملل لدى كل من الأستاذ والطالب لطول مدة الدراسة وامتدادها طوال العام دون تغيير . وهناك نقطة أخرى تتعلق بالتقويم . فهو يترك تقويم الطالب حتى نهاية العام ليمتحن فى كل المواد التى درسها مرة واحدة . وقد يكون فى هذا إرهاق على الطالب على الرغم من بعض التسهيلات التى قد تقوم فى الجامعات التى تتبع مثل النظام كالنجاح بالتعويض أو النقل بمادة أو أكثر .

٢- نظام الفصل الدراسى :

يختلف نظام الفصل الدراسى عن نظام العام الدراسى فى أن الدراسة تقسم إلى قسمين خلال العام كل قسم منها يمتد على فصل دراسى مدته حوالى أربعة أشهر . وأهم ميزة لهذا النظام أنه يخفف من الملل الذى يتسبب عن طول الدراسة فى النظام السابق إلا أنه لا يسمح بسرعة التطوير ويتجاهل الفروق الفردية للطلاب لأنه يقوم على مقررات ثابتة يفرض على كل طالب دراستها .

٣- نظام المراحل الدراسية :

هو نظام قديم يرجع فى أساسه إلى نظام الحلقات فى التربية الإسلامية وإجازة الأستاذ لطلابه عندما ينتهون من دراسة علم معين كالفقه مثلا أو التوحيد أو غيرهما. ويتبع هذا النظام فى الجامعات المعاصرة . وتقسم الدراسة الجامعية على أساسه إلى مرحلتين أو أربع . ويدرس الطالب العلوم الخاصة بكل مرحلة . ثم يتقدم للإمتحان فى نهاية المرحلة . ويتم تقويم الطالب على أساس دراساته وأنشطته التى قام بها فى أثناء المرحلة . وهذا النظام متبع إلى حد ما فى كليات الطب فى بعض الجامعات العربية وغيرها . وهو يصلح لهذا النوع من الدراسات والدراسات الهندسية أيضا وما شابهها من الميادين التكنولوجية . وهذا النظام يحتاج إلى توجيه سليم للطلاب حتى لا يشعروا بالضياع نظرا لطول مدة الدراسة حسب كل مرحلة .

٤- نظام الساعات التحصيلية المكتسبة :

يعتبر نظام الساعات التحصيلية المكتسبة من النظم الجامعية المتطورة . وهو معروف وشائع فى الجامعات الأمريكية كما أن بعض الجامعات العربية الحديثة قد أخذت بهذا النظام الجامعي المتطور . وبعض الجامعات الأخرى تفكر فى استخدامه . وسنحاول فى السطور التالية الكلام عن هذا النظام بشئ من التفصيل .

ماذا يقصد بنظام الساعات التحصيلية المكتسبة ؟

إن نظام الساعات المكتسبة أو المعتمدة هو فى جوهره نوع من التنظيم المتطور للدراسة الجامعية . وهو يستمد التسمية من مجموع الساعات التى يكتسبها الطالب أو يجمعها والتى تشير بدورها إلى عدد المقررات التى درسها خلال الفصول الدراسية. ونظرا لأن مصطلح الساعات المكتسبة يعتبر فى هذا النظام بمثابة الوحدات التى تترجم إليها المقررات التى درسها الطالب وعلى أساسها أيضا يكون منحه الدرجة الجامعية ، فقد كان من الطبيعى أن يطلق هذا المصطلح إسما على هذا النظام.

ويقصد بمفهوم الساعة المكتسبة : الدراسة النظرية التى يدرسها الطالب لمدة حوالى ١٦ أسبوعا بواقع ساعة كل أسبوع . وتحتسب هذه الساعة المكتسبة للطالب بعد نجاحه فى المقرر الدراسى . أما فى حالة الدراسات العملية فتحتسب كل ساعتين عمليتين أو أكثر بساعة واحدة نظرية باعتبار هاتين الساعتين فترة واحدة أسبوعيا على مدى ١٦ أسبوعا . وعند قبول الطالب للدراسة يفتح له حساب بقسم التسجيل

يشبه الحساب البنكي . ويكون التعامل في هذا الحساب بوحدات حسابية هي الساعات المكتسبة . وعلى أساسها يسجل للطالب كل ما يكتسبه من ساعات نتيجة لنجاحه في المقررات التي درسها . وكل مقرر دراسي يتم الطالب دراسته بنجاح يكسبه عددا من الساعات المكتسبة يضاف إلى رصيده . ويتراوح ساعات المقرر الدراسي الواحد بين ساعتين مكتسبتين أو ثلاث غالبا .

ويقوم نظام الساعات المكتسبة على أساس الفصول الدراسية وليس على أساس السنة الدراسية الكاملة . بيد أن هناك أكثر من نظام للفصول الدراسية . والنظام الذى تأخذ به الدول العربية هو أن تقسم السنة الميلادية إلى ثلاثة فصول : فصل الخريف (من سبتمبر أو أكتوبر إلى يناير) ، وفصل الربيع (من فبراير إلى يونيو) ، وفصل الصيف (من يونيو إلى أغسطس) . ومدة الدراسة في كل من فصلي الربيع والخريف حوالى ١٦ أسبوعا ، أما فصل الصيف فإن مدة الدراسة فيه تتراوح بين عشرة أسابيع، واثنى عشر أسبوعا . وفي البلاد العربية التي تتبع هذا النظام غالبا ما تقتصر الدراسة على فصلي الخريف والربيع دون فصل الصيف لأسباب معروفة .

وللحصول على درجة البكالوريوس أو الليسانس من الجامعة التي تتبع هذا النظام ينبغي أن يصل عدد الساعات المكتسبة التي ينجح فيها الطالب إلى ما بين ١١٠ و ١٢٠ و ١٤٠ ساعة حسب الخطة الدراسية الموضوعة لكل جامعة . كما ينبغي أن يحصل الطالب على درجة النجاح المقررة على الأقل في القيمة الإجمالية للمعدل التراكمي للمقررات التي وردت في الخطة الدراسية .

الخطة الدراسية :

تشتمل الخطة الدراسية لجامعة تتبع نظام الساعات المكتسبة على «متطلبات للجامعة» وهي مقررات يدرسها جميع طلبة الجامعة ، و «متطلبات للكلية» يدرسها جميع طلبة الكلية الواحدة، و «متطلبات للقسم» تشتمل على مقررات في التخصص الرئيسي والفرعي ومقررات مساعدة لهما .

والمقرر الدراسي عبارة عن منهج دراسي محدد المحتويات والأبعاد والنشاطات التعليمية ومنها النظرى والعلمي . ويطرح على الطلاب في فصل دراسي ويمثل وحدة دراسية قائمة بذاتها ومرتبطة في نفس الوقت مع المقررات المطروحة الأخرى في التخصص ذاته . وتحدد ساعات المقرر المكتسبة حسب الخطة الدراسية الموضوعية .

المقررات الدراسية وأنواعها :

تطرح الكليات أو الأقسام الجامعية فى كل فصل دراسى عددا من المقررات الدراسية . ويتيح نظام الساعات المكتسبة للطالب أن يختار من بين المقررات المطروحة ما يراه مناسبا لاستعداداته وحاجاته التعليمية وتوجد في هذا النظام عادة أنواع ثلاثة من المقررات :

١- مقررات إجبارية :

وهى مقررات يتحتم على الطالب دراستها . ولا يسمح له بالتخرج إلا إذا درسها ونجح فيها . وغالبا ما تشمل هذه المقررات المواد الأساسية الضرورية لإعداد الطالب إعدادا متكاملا فى حياته الجامعية كما تتناول أساسيات المواد التى يتخصص فيها الطالب .

٢- مقررات إختيارية :

وهى مقررات تطرح أمام الطلاب، حتى يمكن للطالب الإختيار منها داخل مواد تخصصه الإجبارية . وقد يطرح على مستوى الكلية مقررات إختيارية فى حدود ضيقة تكون موضوعاتها بحيث تمس حياة الطالب وحياة مجتمعه المحلى أو الإقليمى.

٣- المتطلب السابق للمقرر :

تقوم المقررات المطروحة حسب الساعات المكتسبة على أساس من التسلسل والتكامل . وعليه فإن دراسة بعض هذه المقررات قد يحتاج إلى دراسة مقررات تسبقها . ولا يسمح للطالب بدراسة مقرر تتطلب دراسته مقررا سابقا له إلا إذا استكمل دراسة هذا المقرر السابق .

وتخضع المقررات الدراسية المطروحة للمراجعة الدائمة والتطور المستمر حتى تكون متمشية مع التطورات العلمية الحديثة ومتسقة مع الإحتياجات التربوية والإجتماعية المتغيرة .

الحد الأدنى والحد الأعلى للمقررات :

عادة ما يكون هناك حد أدنى وحد أعلى للمقررات الدراسية التى يدرسها الطالب خلال الفصل الدراسى الواحد . ويتراوح عدد هذه المواد عادة بين ١٢ ، ١٨ ساعة

مكتسبة أي من ٦ إلى ٩ مواد رسمية للطالب المتفرغ للدراسة ، وبين حوالى ١٨ إلى ٢٠ ساعة مكتسبة بالنسبة للطالب غير المتفرغ . ويتم اختيار الطالب لهذه المواد عادة تحت إشراف أساتذته وتوجيههم . وقد يسمح للطالب الممتاز بدراسة عدد أكبر من الساعات .

ترقيم المقررات :

تعطى المقررات عادة إلى جانب مسمياتها أرقام متسلسلة تبدأ من (١٠٠) . وطريقة الترقيم التي تتبعها بعض الجامعات العربية هي أن يتمشى الترقيم مع المقررات، فيعطى لكل مقرر في نطاق تخصص المقررات رقم يبتدئ من (١٠١) . أي أن لكل قسم من الأقسام التخصصية أرقام مواده التي تبدأ من (١٠١) ، وهذا يعنى أن الرقم وحده لا يحدد المقرر إلا في نطاق التخصص الواحد حيث يشترك الرقم في مواد أكثر من قسم . ولابد أن يوضح بجانب الرقم إسم المقرر نفسه .

تخصص الطالب :

يقوم التخصص في نظام الساعات المكتسبة على أساس استعداد الطالب وقدراته العقلية . فمن خلال المرونة التي يتسم بها هذا النظام يتهيأ للطالب فترة كاملة قد تكون فصلين دراسيين أو أكثر يدرس خلالها دراسات متنوعة تساعده على تكوين خلفية تمكنه من اختيار التخصص الذي يناسبه . وهناك دائما فرصة توجيه الطالب إلى تخصص آخر إذا اتضح أن التخصص الذي اختاره لا يناسبه . والنظام المتبع في بعض الجامعات بالفعل هو أن الطالب بمجرد التحاقه بالكلية يوجه إلى أحد مجالين كبيرين : الدراسات العلمية أو الدراسات الإنسانية . وبعد استكمال دراسته بنجاح لمتطلبات الجامعة يمكنه أن يحدد تخصصه . ويكون هذا بتوجيه من أستاذ مرشد حتى يتسنى مساعدة الطالب على اتخاذ قرار رشيد بشأن تخصصه وحتى يمكن مساعدته على اختيار أحسن التخصصات التي تتفق مع استعداداته . وقد يتم تخصص الطالب منذ أول التحاقه بالجامعة في الأقسام ذات الطبيعية الخاصة كاقسام اللغات الأجنبية بالجامعات العربية . كما يمكن للطالب أن يكون له تخصصان رئيسيان في وقت واحد ، أو تخصص رئيسي وآخر فرعي .

تقييم الطالب :

يتم تقييم الطالب فى ظل النظام المتبع فى الساعات المكتسبة على أساس مستمد من الفلسفة الرئيسية للتقييم باعتباره عملية مستمرة تستهدف توجيه الطالب على أساس قدراته والتعرف على جوانب القوة فيه لتنميتها ، وجوانب الضعف لمساعدته للتغلب عليها . وعلى هذا يتم تقييم الطالب على أساس ما قام به من أنشطة مختلفة خلال الفصل الدراسي . وهناك اعتبارات رئيسية يتم على أساسها تقييم الطالب :

١- ما قام به من أنشطة تعليمية متصلة بالمقرر خلال الفصل الدراسى من بحوث ومقالات ودراسات وغيرها . ويخصص لها فى الجامعات العربية حوالى ٢٥٪ من التقدير النهائى للمقرر .

٢- المستوى الذى يصل إليه فى المقرر كما يظهر من نتائج الاختبارات سواء كان هذا الإختبار تحريريا أو عمليا أو الاثنين معا فى أثناء الفصل الدراسى ويخصص له فى بعض الجامعات العربية حوالى ٢٥٪ من التقدير النهائى للمقرر .

٣- المستوى الذى وصل إليه الطالب فى المقرر الذى درسه فى اختبار آخر الفصل الدراسى ويخصص له فى بعض الجامعات العربية حوالى ٥٠٪ من التقدير النهائى للمقرر .

وقد لا تخضع المقررات التى ينص عليها فى الخطة الدراسية على أنها «حلقات بحث» أو «ندوات للمناقشة» للإعتبارات السابقة عند تقييمها ، ويكتفى فى هذه الحالة بالتقييم عن طريق تسجيل المجهودات التى قام بها الطالب ونتائج البحوث التى يوكل إليه عملها .

وعادة لا يكون تقييم الطالب فى المقرر الدراسى على أساس الدرجات الرقمية التى تترجم فيما بعد الى تقديرات كما يتبع أحيانا ، وانما يقيم الطالب على أساس تقديرى لا رقمى على الوجه التالى :

١- تقسم إجابات الطلاب إلى مجموعات حسب المستوى . والمستوى الشائع أو المنوال يمنح تقدير جيد ، ويرمز له بالرمز (جـ) مثلا .

٢- المستوى الأقل من المنوال مباشرة ولكنه مستوى لا يحتاج صاحبه إلى إعادة المقرر أى الرسوب . ويمنح صاحبه درجة مقبول ويرمز له بالرمز (د) مثلا .

٣- الإجابة الواقعة فى مستوى أقل من مقبول تمنح تقدير راسب ويرمز له بالرمز (ر). وهذه ينبغى لصاحبها إعادة المقرر إذا كان إجباريا طبقا للخطة أو تركه نهائيا إلى مقرر آخر .

٤- الإجابات التى تقع فى مستوى أعلى المنوال تقسم إلى قسمين :

المتميز منها يمنح تقدير ممتاز ويرمز له بالرمز (أ) والباقى يمنح تقدير جيد جداً ويرمز له بالرمز (ب) .

٥- وهناك بعد ذلك تقدير «غير مكتمل» ويرمز له بالرمز (غ) ويمنح للطالب فى إحدى حالتين :

- إذا واظب الطالب على حضور المقرر وقدم الأبحاث والدراسات والمقالات المطلوبة منه، وأدى كذلك الاختبارات الدورية ونصف الفصلية لكنه تغيب عن امتحان نهاية الفصل الدراسى بعذر قهرى مقبول .
- إذا واظب الطالب على حضور المقرر وأدى الإختبارات الدورية ونصف الدورية الفصلية والنهائية ، ولكنه لأسباب معينة لم يتقدم بالأبحاث أو المقالات أو الدراسات المطلوبة منه .

وعلى الطالب فى هاتين الحالتين إستكمال ما ينقصه من «الإمتحان النهائى» أو ما ينقصه من أعمال خلال أسبوعين من بدء الفصل الدراسى التالى للفصل الدراسى الذى منح فيه تقدير (غ) . ويمكن زيادة الفترة إلى أكثر من ذلك .

ولاشك أن هذا الأسلوب فى التقدير يكون أقرب إلى الموضوعية من الدرجات الرقمية. فنحن نعلم ما يثار عادة من اعتراضات على هذه الدرجات الرقمية فى بعدها الكبير عن الدقة والموضوعية .

وتتم الإختبارات عادة بصورة طبيعية بعيدة عن جو الرهبة التى تصاحب بها عادة فى الإمتحانات الجامعية التقليدية . وفى ظل هذا النظام لا توجد كنترولات للامتحانات ولا أرقام سرية للأوراق على المستوى الجامعى . وتضع الكلية جدولا

دراسيا للأسبوع الأخير من الفصل الدراسى تتم خلال دروسه إمتحان نهاية الفصل الدراسى . ولا يسمح بزيادة الإمتحان عن الزمن المحدد للدرس وهو ستون دقيقة . ويقوم أستاذ المادة بتصحيح اجابات طلابه كما يقوم عادة بإعادة أوراق الإجابة إليهم بعد تصحيحها ومناقشتهم فيها . وذلك فى مدة قد لا تتجاوز يومين أو ثلاثة . وهكذا تتحقق الفائدة المرجوة من وراء الإمتحان أو الإختبار كحافز للطالب على التقدم ومساعدة له على التغلب على مشكلاته إلى جانب جو الثقة والتفاهم الذى يوفره هذا النظام بين الطلاب وأساتذتهم .

حساب المعدل العام للطالب :

لحساب المعدل العام للطالب تتبع الخطوات التالية :

١- تتم مراجعة التقديرات التى حصل عليها الطالب فى كل مادة من المواد التى سجلها الطالب إلى نقاط طبقا للقاعدة الاتية :

التقدير	قيمة التقدير المقرر بالنقاط
ممتاز	٥
جيد جدا	٤
جيد	٣
مقبول	٢
راسب	٠
غير مكتمل	-

٢- تحتسب القيمة الكلية للتقدير فى مقرر دراسى كالآتى :

القيمة الكلية للتقدير فى المقرر الدراسى = عدد الساعات المكتسبة للمقرر × قيمة التقدير للمقرر بالساعات .

٣- تحسب القيمة الكلية للمعدل العام فى الفصل الدراسى الواحد كالآتى :

القيمة الكلية للمعدل العام فى الفصل الدراسى الواحد =

مجموع القيم الكلية للتقدير فى مقررات الطالب المسجلة لهذا الفصل
____
مجموع الساعات المكتسبة لهذه المقررات

٤- للحصول على المعدل العام للفصل الدراسى يتم ترجمة القيمة الكلية للمعدل العام للفصل الدراسى الذى تم الحصول عليه فى الخطوة السابقة - من الصورة الرقمية على الوجة التالى :

التقدير	قيمة التقدير المقرر بالنقاط
٤ر٤ - ٥	ممتاز
٦ر٣ - ٣ر٤	جيدا جدا
٨ر٢ - ٥ر٣	جيد
٢ - ٧ر٢	مقبول
أقل من ٢	راسب

٥- يتم تقدير المعدل العام التراكمى للطالب لأكثر من فصل دراسى كالآتى :

(أ) يتم حساب القيمة الكلية للمعدل العام لكل فصل على حدة كما سبق .

(ب) يتم حساب القيمة الإجمالية للمعدل العام التراكمى للفصول المختلفة .

$$\frac{\text{مجموع القيم الكلية للمعدل العام للفصول المختلفة}}{\text{عدد الفصول}}$$

(جـ) تترجم القيمة الإجمالية من الصورة الرقمية إلى المعدل العام طبقا لما هو مبين فى الخطوة (٤) السابقة .

خلاصة :

وهكذا من العرض السابق يتضح لنا أن نظام الساعات المكتسبة هو نظام حديث فى التعليم الجامعي يستهدف تحقيق الأهداف المتطورة باستمرار للتعليم الجامعى . وهو بحكم طبيعته نظام مرن متجدد يحفز كلا من الأساتذة والطلاب على العمل النشط . يضاف إلى ذلك أن هذا النظام لا يتقيد بالأنماط أو القوالب التعليمية الثابتة . كما أنه يقلل من الفاقد أو المهدور فى التعلمي الجامعى وهو تعليم - كما نعلم - باهظ التكاليف . ففى النظام التقليدى قد يضطر الطالب إلى الرسوب أو الإعادة سنة أو سنتين . ويترتب على هذه الاعادة أو هذا الرسوب مضاعفة أو تكرار

الجهد والوقت والمال . أما فى نظام الساعات المكتسبة فإنه لا يفرض «مقطوعية» معينة من المواد يتحتم على كل الطلاب دراستها فى مدة محددة وإنما يطرح أمامهم مجموعة من المواد والبدائل . وكل طالب يختار منها العدد الذى يناسب استعدادته وظروفه . وفى ضوء ما سبقت الإشارة إليه من الحد الأدنى والحد الأعلى للمواد التى يستطيع الطالب أن يدرسها فى الفصل الدراسى الواحد . ويمكن للطالب أن يختار ما يتناسب معه ومع ظروفه . ومن الواضح أن بعض الطلاب قد يقضى ست سنوات فى ظل الساعات المكتسبة ليحصل على الدرجة الجامعية . إلا أن هذه السنوات لم يترتب عليها ضياع أو تكرار فى الجهد والوقت والمال . وقد يعاب على هذه المدة أنها طويلة. إلا أنه ينبغى أن ينظر إليها على أنها ليست المدة العادية للطالب . وإنما هى للطالب الذى له ظروف خاصة .

ويمكن الأخذ بنظام الساعات التحصيلية المكتسبة فى تنظيم الدراسة الجامعية فى جامعاتنا المصرية الحديثة لاسيما الجامعات الخاصة منها وهو نظام حديث معروف يطبق بنجاح فى بعض الجامعات العربية . ويكون هذا النظام أكثر يسراً وسهولة بالنسبة للجامعات صغيرة الحجم التى تضم أعداداً من الطلاب يتراوح بين خمسة إلى عشرة آلاف طالب .

ولاشك أن تطبيق هذا النظام الجديد على أية جامعة يثير من حين لأخر صعوبات ومشكلات جديدة باستمرار ، إلا أن هناك أيضا الحلول المتجددة باستمرار لمواجهة هذه الصعوبات والمشكلات .

نظم جامعية أخرى للدراسة

كان من أهم التطورات التى شهدها التعليم الجامعي فى محاولة مواجهة ضغط الأعداد المتزايدة عليه باستمرار ظهور الحاجة إلى أساليب جديدة تختلف عن الأساليب التقليدية التى سار عليها هذا التعليم من أهمها :

١- التعليم بالمراسلة :

قد يبدو للبعض أن التعليم بالمراسلة ظاهرة عصرية حديثة . والواقع أن لها تاريخا طويلا نسبيا . فمنذ ظهور الخدمات البريدية وتطورها بدأ ينظر إلى الاستفادة من هذه الخدمات فى مجال التعليم عن طريق ايجاد الصلة بين المعلمين والطلاب بدون أن

يتواجدوا فى حجرة الدراسة . وقد تعززت الحاجة إلى هذا النوع من التعليم بوجود بعض العوامل مثل التعطش إلى التعليم والعزلة أو البعد المكاني والفقر الذى يحول دون الإلتحاق بالمدارس أو الجامعات . فبالنسبة لأناس يعيشون فى ظل هذه الظروف يعتبر التعليم بالمراسلة الطريقة الوحيدة الممكنة .

لقد جاء تطور التعليم بالمراسلة نتيجة الإعتراف بأهميتها وفائدتها وحاجة بعض الأفراد والمجتمعات إليها . ولقد كانت التطورات الكبيرة فى التعليم بالمراسلة بالولايات المتحدة الأمريكية من أوائل وأبكر التطورات فى الميدان . وقد ساعد على ذلك تشتت السكان مما جعل التعليم بالمراسلة بديلا لسد الثغرة فى التعليم الرسمى . والآن يوجد التعليم بالمراسلة فى كثير من بلاد العالم حيث يقوم بدور رئيسى . ففى استراليا والسويد وكندا ينتشر التعليم بالمراسلة أكثر مما هو موجود فى أوروبا . وفى الاتحاد السوفيتى سابقا أو دول الكومنولث المستقلة حاليا نجد أن كثيرا من الطلاب فى التعليم العالى يتابعون تعليمهم إما بالدراسات المسائية فى المعاهد أو بالجمع بين نظام المراسلة والحضور لمدة قصيرة لدراسة برنامج معين . كما أن التعليم بالمراسلة يوجد فى دول أخرى فى إفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية .

أنواع الطلاب :

يمكن تصنيف الطلاب الذين يتابعون دراستهم عن طريق المراسلة فى ثلاث فئات رئيسية :

الفئة الأولى : تمثل الطلاب الذين تماثل أعمارهم أعمار الطلاب النظاميين فى المدارس أو الجامعات . لكنهم لسبب أو لآخر مثل البعد المكانى أو عدم توفر مكان للدراسة لم يلتحقوا بالدراسة النظامية ويقومون بدلا من ذلك بمتابعة الدراسة من منازلهم . فى أستراليا على سبيل المثال حيث يتشتت السكان بدرجة يصعب معها وجود أى مدارس نظامية فى المنطقة يقوم الآباء بتعليم أبنائهم فى المنازل . ولمثل هؤلاء التلاميذ يكون التعليم بالمراسلة مهماً بدرجة كبيرة .

الفئة الثانية : تمثل الطلاب الذين يتوقع منهم أن يكونوا على حظ من التعليم والدراسة لكن التقاليد المرعية تفرض عليهم الدراسة بالمنازل عن طريق المراسلة كما

فى بعض المهن كالمحاسبين مثلا فى بعض الدول . وأوضح مثال نسوقه بالنسبة لمجتمعاتنا العربية والإسلامية فى بعض المناطق وفي بعض البيئات الإجتماعية يتعذر تعليم المرأة فى المعاهد العامة ويفضل تعليمها بالمنزل . ولاشك فى أن التعليم بالمراسلة يمكن أن يخدم هذه الفئة من الأفراد .

الفئة الثالثة : تمثل الكبار الذين فاتهم سن التعليم وأصبحت أعمارهم تزيد عن الأعمار المحددة للقبول للدراسة بالمعاهد ، أو الكبار الذين لا يستطيعون أن يوفروا من وقتهم ما يمكنهم من مواصلة الدراسة النظامية في المعاهد .. لهؤلاء جميعا يكون التعليم بالمراسلة مجديا ومفيدا .

أنواع معاهد التعليم بالمراسلة :

يمكننا أن نميز بين ثلاثة أنواع من معاهد التعليم بالمراسلة .

النوع الأول : يتمثل فى المدارس التى تكون جزءاً من الجامعة أو نظام قومى للتعليم . ففي هذا النوع من المدارس يتم تنسيق التعليم بالمراسلة مع بقية النظام على المستوى القومى . مثل هذا النوع يوجد عادة فى الولايات المتحدة الأمريكية والإتحاد السوفييتى (سابقا) وأستراليا والسويد وبصورة محددة فى بريطانيا .

ويعتبر الاتحاد السوفييتى أو ما يعرف حاليا بدول الكومنولث المستقلة من أحسن الأمثلة على هذا النوع من التعليم بالمراسلة ، فمستوى التعليم بالمراسلة ومستوى برامجه تماثل سنوات الدراسة النظامية بالمعاهد والكليات وتعادل مستواها تماما بتمام. وهى برامج تقدم على المستوى القومى وتضم اعدادا هائلة من الطلاب . وتودى للحصول على مؤهلات ودرجات علمية فى مختلف التخصصات والمهن التى تتناسب مع هذا النوع من التعليم . وينبغى على العاملين فى المصانع أو غيرها من مواقع العمل أن يقوموا بتأدية بعض العمل فى المعامل وأن يحضروا الإمتحانات الخاصة بهم فى المعاهد الملتحقين بها . ولهذا تقدم لهم تسهيلات فى أماكن عملهم بمنحهم إجازة من العمل لمدة شهرين فى كل عام .

النوع الثانى : يتمثل فى المدارس الخاصة التي تدار بطريقة تجارية . هذه المدارس أو المعاهد تقوم بإعداد الطلاب للإمتحانات التى تجرى على المستوى القومي وتؤدى إلى الحصول على مؤهلات معترف بها . وتكون مقررات الدراسة بالمراسلة فى هذه الحالة مفروضة من الهيئة التى تتولى إجراء هذه الإمتحانات .

النوع الثالث : يتمثل فى المدارس أو المعاهد المستقلة تماما التى تتولى نبفسها وضع مقرراتها ومنح دبلوماتها أو مؤهلاتها العلمية . وهو نوع معروف فى الولايات المتحدة الأمريكية . ومقررات الدراسة فى مثل هذه المعاهد موجهة للكبار الذين يريدون مواصلة تربيتهم الحرة Liberal education أو موجهة للدراسات المتقدمة فى مجالات مهنية معينة كالقانون والتجارة والمحاسبة والهندسة . وأهم مشكلة تواجه هذا النوع من المعاهد تتعلق بمصداقية الشهادات أو الدرجات العلمية التى تمنحها . وبعض كليات المراسلة فى أمريكا تعتبر مصنعا للشهادات . وهى تقدم مقررات دراسية بالمراسلة عديمة القيمة وبالتالى تؤدي إلى مؤهلات عديمة القيمة أيضا . وهذه المشكلة الخاصة بمصداقية الشهادات أو الدرجات الممنوحة ليست قاصرة على معاهد وكليات التعليم بالمراسلة فى أمريكا وإنما تمتد إلى المعاهد والكليات والجامعات النظامية أيضا . ولذلك يحذر عادة الطلاب فى دول إفريقيا وآسيا الذين يودون الدراسة بالولايات المتحدة الأمريكية سواء عن طريق المراسلة أو الدراسة النظامية من مثل هذه المعاهد . ويجب عليهم أن يتحققوا من سمعة المعهد الذين يريدون الإلتحاق به ومصداقية المؤهلات العلمية التى يمنحها .

إعداد الدروس :

إن الوضع الأمثل لإعداد دروس التعليم بالمراسلة يتطلب التعاون الوثيق بين الأساتذة الأكاديميين الذين تتوفر لديهم المقدرة على جعل دروس المراسلة متمشية مع التطورات العصرية الراهنة فى التقدم العلمى فى الميدان موضع الدراسة وبين هيئة التدريس أو المبرمجين لمحتوى المقررات لكى تناسب طالب المراسلة وتوفر له فرصة تصحيح أعماله وتوجيهه في مستقبل دراسته . ولعل من أسهل وأحسن الطرق

لتحقيق ذلك أن تعمل الإدارة المسئولة عن التعليم بالمراسلة فى إتصال مباشر مع القائمين بالتدريس للطلاب العاديين فى المعاهد والجامعات . وهذا النموذج معروف فى دول الكومنولث المتسقلة (الإتحاد السوفييتى سابقا) . ونفس الكتب الدراسة والمواد التعليمية المستخدمة فى المعاهد النظامية تستخدم أيضا فى التعليم بالمراسلة. ويمكن إدخال التعديلات المناسبة على هذه الكتب والمواد التعليمية فى ضوء تجربة تطبيقها مع طلاب المراسلة حتى تتناسب مع ظروفهم وأوضاعهم . فمثل هذه الكتب والمواد التعليمية معدة أساسا للطالب النظامى وليس لطالب المراسلة الذى يفتقد الإتصال المباشر مع الأساتذة الذين يقومون بتعليمه . ويمكن إعداد كتب دراسية ومواد تعليمية خاصة لطلاب المراسلة إلا أنها ينبغى أن تعكس التطور العلمى الراهن للتخصص . ويجب من حين لآخر إعادة طبعها فى صورة منقحة فى ضوء الخبرة العملية . ويتولى ذلك الإدارة أو القسم الأكاديمى للتعليم بالمراسلة . ويجب أن يكون القسم على صلة مستمرة بالأساتذة المتخصصين ليتعاونوا معه فى تأدية وظيفته . كما يقوم هذا القسم بمراجعة الدروس التى تشتمل عليها المقررات قبل طباعتها وإرسالها للطلاب . وينبغى أن تعكس هذه الدروس إلى جانب الحداثة العلمية الممارسات الحالية لاسيما فى الميادين المهنية مثل الهندسة والمحاسبة والقانون والتعليم . وذلك حتى يكون الطالب على ألفة ومعرفة بالمفاهيم والقيم التى سيواجهونها فى التطبيق العملى لما يدرسون .. كما ينبغى على الهيئة التدريسية التى تقوم بإعداد هذه الدروس وهى هيئة تعمل مع القسم الأكاديمى بالتعاون مع أساتذة التخصص أن تكون لأعضائها صفة مهنية رسمية كانتمائها إلى نقابة أو هيئة مهنية وأن تشارك فى نشاط هذه الهيئة أو النقابة . وهم يحتاجون فى مقر عملهم إلى مكتبه تتوفر فيها المراجع والكتب والدوريات . وتكون متجددة باستمرار . ويقوم أعضاء هذه الهيئة أيضا باقتراح الكتب والمطبوعات الجديدة التى تزود بها المكتبة حتى يمكن لأعضاء المكتبة أن يوفروها لهم باستمرار .

إن الإدارة الأكاديمية أو الكلية الجيدة للتعليم بالمراسلة تهتم بملاحظات الطلاب

على الدروس والتعيينات التى يقومون بدراستها . وينبغى أن تسجل هذه الملاحظات وتحفظ فى ملف خاص للرجوع إليها عند الحاجة مثل مراجعة الدروس وتطويرها وإدخال التعديلات عليها . ويقوم المدرسون أو أعضاء الهيئة التدريسية بالإجابة والرد على أسئلة الطلاب واستفساراتهم . ويقوم مشرفون بمراجعة هذه الردود والإطلاع عليها . وإذا كانت هناك استفسارات أو تعليقات جديرة بالاهتمام فى علاقتها بالتطوير أو إدخال تغييرات على الدروس فإن المشرف يضيفها إلى الملف الذى سبقت الإشارة إليه .

إن على المدرسين أن يقوموا بالرد على استفسارات الطلاب مهما كانت كثيرة على اعتبار أن ذلك يمثل أحد واجباتهم . ويجب أن يكون الرد فى نفس اليوم وترسل للطالب بدون تأخير . وإلى جانب تصحيح الدروس والامتحانات والإجابة على استفسارات الطلاب ومساعدة القسم الأكاديمى فى إعداد المواد التعليمية والدروس يقوم أعضاء الهيئة التدريسية أو المدرسون بوظيفة أخرى . تتعلق بتنمية شعور الطالب بالإنتماء إلى المؤسسة التعليمية التى يدرسون بها . ويتم ذلك من خلال الرد على أية استفسارات للطالب حتى ولو كانت تتعلق بمشكلات شخصية ، والتأكيد فى الخطابات التى ترسل إليه على أن المؤسسة تهتم به كفرد وأنها تستجيب دائما لاحتياجاته وأنها تود دائما أن تكون فى خدمته . وقد أثبتت تجربة الدول الأخرى أن ذلك يعتبر عاملا قويا فى دفع الطلاب وتشجيعهم على مواصلة الدراسة وعدم تركهم لها كما يحدث أحيانا مع أحسن الطلاب عندما يواجهون المصاعب والمشكلات .

وهناك عادة قسم تابع للكلية أو الإدارة الأكاديمية التى تتولى التعليم بالمراسلة يعرف بقسم خدمات الطلاب يقوم بدور هام فى حث الطلاب على الدراسة ورفع روحهم المعنوية وتشجيعهم على مواصلة الدرس وتخطى صعوباته . ويتم ذلك عن طريق الإتصال الكتابى بين القسم والطلاب . ويتولى هذا القسم متابعة تقدم الطلاب فى دراساتهم وامتحاناتهم . ويجب أن يكون هناك تنسيق بين أعضاء هذا القسم وبين أعضاء الهيئة التدريسية والمشرفين حتى لا تتضارب الأمور والردود المرسلة للطالب .

ولذلك يفضل أن يتولى الرد أو الكتابة للطالب نفس المشرف أو عضو الهيئة التدريسية أو عضو قسم خدمة الطلاب .

وينبغي أن نشير هنا إلى أن الربط بين دروس التعليم بالمراسلة واستخدام دروس مصاحبة عن طريق التليفزيون التعليمى يمكن أن يحقق تطوراً مفيداً فى التعليم بالمراسلة ويحل بعض مشكلاته ويتغلب على بعض صعوباته .

الإمتحانات :

إن الإعداد لإمتحانات طلاب المراسلة يمثل بالنسبة للمعلم صعوبة أكبر من إمتحانات الطالب النظامى . وذلك لتعذر الإشراف على هذه الإمتحانات وضمان سلامة أدائها . ولذلك فإن أكثر الطرق شيوعاً هو استخدام طريقة إمتحان الكتاب المفتوح Open Book Exam ، وهذا يعنى أن الإجابة على الأسئلة تتطلب الرجوع إلى كتاب أو مرجع .

وهناك نمط معروف من الإختبارات يعرف بالإختبارات الموضوعية الذى يتضمن الإجابة على الأسئلة بكلمة «صحيح» أو «خطأ» أو الإختيار من إجابات متعددة تكون إحداها فقط هى الإجابة الصحيحة . هذا النوع قد يكون مفيدا فى المعاهد التعليمية النظامية لكنه قليل القيمة بالنسبة للتعليم بالمراسلة .

إن النوع المناسب من الإمتحانات لطلاب التعليم بالمراسلة يجب أن يعد بطريقة فنية محكمة يتوفر فيها شرط أساسي هو أن الإجابة على السؤال لا تتطلب الإقتباس من نصوص الدروس المرسلة للطالب أو النقل الحرفى منها . كما يجب أن تختلف أمثلة الإمتحان والنماذج التى تتضمنها الأسئلة عن الأمثلة والنماذج الموجودة فى نصوص الدروس حتى لا تكون إجابة الطالب مجرد تقليد أو محاكاة للمثال أو النموذج ، وينبغى أن يتطلب الإمتحان فهم الطالب للدروس التى سبقت دراستها وإظهار قدرته على الربط بين ما تعلمه من قبل وبين ما يتعلمه من الدروس الحالية . ويمكن لهذه الإمتحانات إذا أجيد إعدادها أن تكشف عن الثغرات فى فهم الدروس مما

يفيد الطالب والممتحن على السواء . ويجب عند تقويم الطالب ألا يقتصر على مدى صحة إجابته على الأسئلة . وإنما يشمل مجموع الأداء الكلى فى الأعمال التى قدمها.

ومن المفيد أن يوجه الطالب عند بدء قبوله للدراسة أن يولى إهتماما كبيرا لكل إمتحان . فعليه أن يفكر فى الإجابة جيداً وأن يكون تفكيره منطقيا وأن تكون الإجابة مستغرقة لكل السؤال وأن يقوم بعمل مسودة للحسابات والتضريبات فى ورقة منفصلة عن ورقة الإجابة . وأن يوضح كل الخطوات الأساسية فى حل مسائل الرياضيات وأن يضع عناوين فرعية للإجابة وأن يتفادى «مسح» أو «شطب» الإجابة وأن تكون إجابته واضحة وأن يحرص على تفادي أخطاء الهجاء والأخطاء النحوية أو الأسلوبية . ويجب أن يكون الطالب على معرفة بأنه سيحاسب على ذلك عند تصحيح إجابته .

ومن الطرق المتبعة فى تصحيح إجابة الطالب الطريقة الرقمية فى تصحيح أسئلة المقال بمعنى إعطاء الإجابة درجة من مجموع عشر درجات أو عشرين درجة مثلا . وبالنسبة للأسئلة الأخرى هناك طريقة متبعة هى طريقة الدرجة المئوية أى إعطاء درجة من مائة درجة . فالطالب الذى يخطئ الإجابة على سؤال من عشر أسئلة تكون درجته تسعينا . ولكن فى هذه الحالة يصعب تقدير درجة لترتيب الإجابة وحسن تنظيمها ونظافتها وسلامتها وخلوها من الأخطاء . وهناك وسائل معروفة اخرى لتقدير الدرجات يمكن الأخذ بها . إلا أن ما نحب أن نشير إليه هو أن التقديرات على أساس الحروف أ - ب - جـ - د - ر للممتاز والجيد جدا والجيد والمقبول والراسب ليست شائعة فى التعليم بالمراسلة . وبالنسبة للطالب الضعيف قد تعاد له ورقة إجابته مصحوبة بخطاب خفيف الوقع يبلغ فيه بأن حصيلته المعرفية ليس على درجة من الكفاية التى تمكنه من مواصلة الدروس التالية . ولذلك فإن من مصلحته أن يعيد دراسة المواد التعليمية مرة أخرى بعناية أكثر وأن المعهد أو الإدارة ترحب بأية استفسارات منه وعلى استعداد لتقديم أية مساعدة يحتاج إليها . وبالنسبة لبقية

الطلاب يجب إعادة أوراق إجابتهم إليهم مصحوبة بالتصحيحات والتقديرات وتعليق الممتحن .

ويؤدى التعليم بالمراسلة إلى الإعداد لإمتحانات تؤهل للحصول على درجات علمية تمنحها الهيئة التعليمية المشرفة عليه . وهى فى هذه الحالة تنظم دراساتها وإمتحاناتها وشهاداتها حسب رغبتها . أما إذا كان التعليم بالمراسلة يعد لإمتحانات الشهادات العامة فإن دروس المراسلة يجب أن تكون متمشية مع نظام هذه الشهادات وملتزمة ببرنامجها .

٢- نظام الانتساب :

وهو نظام شائع فى جامعات الأعداد الكبيرة فى البلاد العربية . كما أنه معروف فى بعض الجامعات الأخرى منها الجامعات الأمريكية تحت اسم Non Campus Colleges . ففى هذه الكليات يدرس الطالب على طريقة الإنتساب . وقد تتاح له فرصة الالتقاء بالأساتذة أحيانا من أجل الإرشاد والتوجيه . وهذا الأسلوب فى البلاد العربية إستدعته سياسة الباب المفتوح فى التعليم الجامعى وبدأ استخدامه عام ١٩٥٨ . كما فرضته الضغوط الإجتماعية المتصاعدة على هذا النوع من التعليم . وهو نظام لا يصلح إلا لأنواع معينة من الدراسة كما أنه يخلو من الروح الجامعية الحقة .

٣- جامعة الهواء :

وهى تقوم على أساس تقديم برامج تعليمية جامعية تبث من خلال الإذاعة والتليفزيون . ويتطلب مثل هذا النظام وجود نظام اتصال جيد فى البلاد . ولذلك يشيع فى الدول التى يتوفر لها ذلك . ويطلق على نظام التعليم على الهواء أسماء مختلفة منها جامعة الهواء فى اليابان أو الجامعة المفتوحة فى بريطانيا وسنخصص الكلام عنها عند الكلام عن التعليم الجامعى فى إنجلترا .

٤- جامعة الأمم المتحدة :

هناك نظام آخر استحدث أخيرا يختلف عن كل النظم السابقة هو نظام جامعة الأمم المتحدة . فإذا كانت النظم السابقة من الدراسة الجامعية تؤهل في النهاية إلى منح درجات جامعية بعد استكمال دراسة هذه المقررات من جانب الطلاب فإن جامعة الأمم المتحدة لا يوجد بها طلاب وإنما علماء وأساتذة وهدفها البحث العلمي ونشر المعرفة .

ويمثل ظهور جامعة الأمم المتحدة أحد التطورات الحديثة في ميدان التعليم الجامعي. وقد جاء إنشاء هذه الجامعة نتيجة لتزايد الإحساس العالمي بأن المشكلات الرئيسية التي تواجه الإنسانية لا تقع مسؤولياتها على شعب واحد وإنما هي مسؤوليات مشتركة لكل الشعوب . ومن ثم فإن جامعة الأمم المتحدة هي مظهر إيجابي من مظاهر التعاون الدولي لتحقيق ما فيه الخير والتقدم للإنسانية جمعاء . وقد أقرت الأمانة العامة للأمم المتحدة ميثاق الجامعة في سنة ١٩٧٣ ولكن الجامعة لم تخرج إلى الوجود إلا خلال عام ١٩٧٥ / ١٩٧٦ .

أغراض الجامعة :

تقوم أغراض جامعة الأمم المتحدة على أساس إنساني ونفعي . فهي تحاول التوصل إلى أساليب جديدة لتحسين الظروف المعيشية للإنسان من خلال البحث العلمي . وينص ميثاقها على أن الجامعة تضم العلماء والمتخصصين في المجتمع العالمي للقيام بالبحوث العلمية والتدريب الجامعي المتقدم ونشر المعرفة التي تتوصل إليها ، وأن الغرض الرئيسي للجامعة يتركز على البحوث المتعلقة بالمشكلات العالمية ذات الأهمية الحيوية لمعيشة الإنسان وتقدمه ورفاهيته .

وتشترك الجامعة مع الجامعات المعاصرة في اهتمامها بالبحوث العلمية والتدريب والعمل على نشر المعرفة وتقدمها كما أنها تشترك معها أيضا في اهتمامها بالمشكلات الإنسانية التي تتصل بالرخاء الإنساني . ومن البرامج التي تقوم بها الجامعة حاليا برنامج لدراسة مشكلة الجوع والغذاء العالمي .

مكان الجامعة :

ينص ميثاق الجامعة على أن يكون المقر الرئيسي لها هو طوكيو باليابان حيث توجد إدارة الجامعة ومركزها . وإلى جانب هذا المقر الرئيسي يوجد لها مراكز للبحوث العلمية والتدريب المتقدم فى أماكن مختلفة من العالم حينما تكون الظروف والشروط مناسبة للقيام بالبرامج التى تحقق أهداف الجامعة .

نظام الجامعة :

تتفق جامعة الأمم المتحدة مع الجامعات المعاصرة فى أغراض البحث العلمى والتدريب ونشر المعرفة . لكنها تختلف عن هذه الجامعات فى أنها لا تقدم مقررات دراسية تؤدى إلى الحصول على درجات علمية سواء كانت للدرجة الجامعية الأولى أو غيرها . كما أن هذه الجامعة ليست قائمة فى مبان معينة تضم طلابا وأساتذة . وإنما تعمل من خلال شبكة من البرامج والبحوث المنتشرة فى مختلف بلاد العالم ويقوم بالعمل فيها أساتذة وعلماء معروفون بطول الباع فى تخصصاتهم .

إدارة الجامعة :

يدير الجامعة مجلس إدارة يتكون من ٢٤ عضوا يتم اختيارهم بصفتهم الشخصية بمعرفة الأمين العام للأمم المتحدة ومدير منظمة اليونسكو بالتعاون مع الهيئات المعنية. وقد ضم أول مجلس إدارة للجامعة أعضاء من البلاد العربية (مصر - سوريا) .

وللجامعة مدير مسؤول عن توجيه شؤون الجامعة فى نطاق التوجيهات التى يقرها مجلس الإدارة . ومدير الجامعة مسؤول أمام هذه المجالس عن تنفيذ القرارات التى يتخذها . وهو يعين بمعرفة الأمين العام لمدة خمس سنوات بعد الإتفاق على اختياره من جانب مجلس إدارة الجامعة . ويساعد مدير الجامعة نائبان له ومركز للجامعة وذلك فى إعداد البرامج والتنسيق بين الأنشطة المختلفة والقيام بالمسؤوليات الإدارية والمالية المتعلقة بالبرامج والأنشطة التى تقوم بها الجامعة .

تمويل الجامعة :

يعتمد تمويل جامعة الأمم المتحدة على المساعدات المالية التى تقدم للجامعة من جانب الحكومات أو المنظمات غير الحكومية ومن الأمم المتحدة وأجهزتها المتخصصة .

إستقلال الجامعة :

تحظى الجامعة باستقلال ذاتى شأنها شأن الجامعات الأخرى . كما أنها تتمتع بالحرية الأكاديمية التى تمكنها من القيام بالبحوث العلمية التى تحقق أهدافه . ومع أن الجامعة تعمل من خلال مراكز للبحوث قائمة فى الدول المختلفة إلا أن هذه الدولة - بموجب اتفاقية قبولها ليكون المركز فى خدمة أغراض الجامعة - لا يجوز لها أن تتدخل فى شؤونه الأكاديمية . كما أن الجامعة تحظى باستقلال إدارى ومالى فى تقرير البرامج التى ترى القيام بها وفى التصرف فى الميزانيات الخاصة بها فى خدمة هذه البرامج .

٥- جامعات التدريس عن بعد : Distance Teaching Universities (DTU)

إن العلاقة بين جامعات التدريس عن بعد والجامعات التقليدية هى علاقة حساسة. فخلال العقدين الماضيين إزداد عدد المؤسسات والمعاهد والمشروعات التى تستخدم التدريس عن بعد زيادة سريعة . وكان رد فعل الجامعة التقليدية محاولة تقييد إنتشار التدريس عن بعد والحد من حريته . كان هذا على سبيل المثال رد فعل الجامعات البريطانية التى حاولت وقف إنشاء الجامعة المفتوحة open University (OU) . وقد استندت الجامعات التقليدية فى محاربتها إنشاء الجامعة المفتوحة إلى القول بأنه لا حاجة لإنشاء مثل هذه الجامعة . لأن الجامعات التقليدية تقوم بالفعل بسد احتياجات المجتمع واحتياجات الطلاب وأن هذه الجامعات يمكنها أن توسع من مجال نشاطها وسد الإحتياجات الأخرى إذا أعطيت الأموال الكافية أو المزيد من المال . وكان هناك رد فعل مماثل فى دول أخرى نحو إنشاء الجامعات المفتوحة . واليوم فإن جامعات التدريس عن بعد (OTU) أصبحت

جامعات معترفا بها فى الميدان الأكاديمى . وهى آخذة فى الإنتشار والتوسع فى الدول المتقدمة والنامية على السواء . لكن يميل كثير من المربين فى ميدان التدريس عن بعد إلى أن يكونوا فى موقف الدفاع عند مقارنة التدريس عن بعد بالتدريس فى الجامعات التقليدية . فمن المسلم به أن التعلم عن طريق الاحتكاك المباشر والإتصال الشخصى بين المعلم والمتعلم له أهمية كبرى فى تصميم المقررات الدراسية من أجل التعلم الذاتى .

وعلى الرغم من أن بداية الإهتمام بالتدريس عن بعد Distance Teaching على مستوى الجامعات كانت فى السبعينيات من هذا القرن إلا أن تاريخه يرجع إلى ما يزيد على مائة عام .

ويعرف التدريس عن بعد بأنه التدريس الذى يتضمن وجود مسافة بين المعلم والمتعلم . والصفة الرئيسية المميزة لهذا النوع من التدريس أن المعلم والمتعلم يقوم كل منهما بواجبه بمعزل عن الآخر . ويتم الإتصال بينهما بطرق مختلفة بما يؤدى إلى استمرار المتعلم فى التعلم فى بيئته الخاصة وتوجيه عملية تعلمه ذاتيا .

وهناك عدة عناصر رئيسية فى التدريس عن بعد من أهمها :

- إنفصال المعلم عن المتعلم . وهو ما يميز التدريس عن بعد عن المحاضرة التى تعتمد على الإتصال المباشر وجها لوجه .
- تأثير المنظمة التعليمية فى عملية التعلم بدلا من قيام المتعلم بالدرس والبحث .
- إستخدام وسائل إتصال تعتمد على الكلمة المطبوعة بصفة رئيسية للربط بين المعلم والمتعلم لدراسة محتوى المقرر .
- إيجاد نظام مزدوج من الإتصال حتى يستطيع المتعلم أن يدير حواراً بينه وبين المعلم . وهذا النوع من الإتصال يتميز عن الإتصال من طرف واحد هو المتعلم بالنسبة لتكنولوجيا التعليم .

- تدريس الطلاب كأفراد ونادراً ما يحدث فى مجموعات للقاءات العارضة التى تحدث لأغراض معنوية أو لقاءات إجتماعية .

- القيام بنشاط تعليمى أكثر تشابها مع نظام الصناعة من حيث تقسيم العمل والميكنة والتشغيل الذاتى وتطبيق مبادئ التنظيم والرقابة العلمية وموضوعية السلوك التدريسى والإنتاج بالجملة والتركيز والتمركز .

وتقوم كثير من الجامعات المعاصرة بتقديم هذا النشاط التدريسى عن بعد . ومنها جامعة لندن (الجامعة المفتوحة) ، ومنها الجامعات الأمريكية حيث يقوم بتقديم التدريس عن بعد على مستوى الجامعات أقسام مستقلة من خلال ما يسمى بالكليات الممتدة Extension Colleges داخل الجامعات التقليدية ذاتها . وفى سنة ١٩٨١ كان يوجد بأمريكا ٦٤ قسما تابعا لقسم الدراسات المستقلة التابع للرابطة القومية الأمريكية للتعليم الجامعى الممتد . وهناك أيضا الجامعة الروسية . والتعليم عن بعد بهذه الجامعات له وظيفتان : إتاحة الفرصة التعليمية للكبار العاملين ، والعمل على زيادة ديمقراطية التعليم . كما أن التعليم الممتد يوفر حلقة مناسبة للربط بين الدراسة والعمل الإنتاجى ويحل مشكلة التربية المستمرة فى مجال الهندسة ويتيح للعاملين فرصة تعلم مهنة أخرى . وفى فرنسا يوجد حوالى ١٨ مركزا من بين ٧٥ جامعة للتعليم الجامعى عن بعد Centres de télé - enseignement Universitaice (CTUS) . وفى دول أخرى كثيرة منها السويد وكندا واستراليا والهند وألمانيا ونيوزيلندا وأسبانيا واليابان وجنوب إفريقيا وفنزويلا وغيرها .

الفصل السابع

أصول التدريس الجامعى

مفهوم التدريس :

عرف شيفر Scheffer وهو أحد فلاسفة التربية المعاصرين التدريس بقوله : «من الممكن وصفه بأنه نشاط يهدف إلى تحقيق التعلم ، أو إكتسابه . وهو يشمل كل ما يتعلق بتحقيق المهارة والإكتمال الفكرى لدى التلميذ » . وهنا يبرز أمامنا السؤال التالى : «هل صحيح أن التدريس لابد وأن يهدف إلى تحقيق عملية التعلم ؟ ألا يستطيع الإنسان أن يتعلم من غير قصد بواسطة خبراته وتجاربه الشخصية ؟ وهل يكفى هذا النشاط الذى نسميه تدريسا لتحقيق التعلم ؟ إننا نقول أحيانا لقد قمنا بتدريس شخص ما أصول السباحة ، ورغم هذا وبعد كل الجهد والعناء اللذان بذلا معه لم يستطع السباحة . وقد يشكو بعض المعلمين أو الأساتذة من أنه قام بتدريس فصل ما مقررا فى الرياضيات لمدة ستة أشهر ، ومع ذلك فإن التلاميذ لم يتعلموا شيئا . فكيف يكون صحيحا إذن تعريف التدريس بأنه «إكساب التلميذ المهارة والإكتمال الفكرى» ؟

إن كلمة «تدريس» مثل العديد من الكلمات التى نستخدمها فى حياتنا اليومية ليس لها تعريف محدد وقاطع . وقد كان «شيفر» محقا فى قوله بأن : «التدريس يهدف إلى تحقيق عملية التعلم» . ولكن من الممكن هنا ألا تتحقق هذه العملية أو لا تنجز كاملا . وهناك احتمال ممثال لهذا هو أن التلميذ فى الفصل قد يصف الموقف نفسه بقوله : «إن المدرس لم يعلمنى شيئا » . ويترتب على ذلك افتراض أنه طالما أن التلميذ لم يحقق التعلم فالمدرس إذن لم يقم فعلا بعملية التدريس بل كان يحاول فقط أن يدرس . فالتدريس يعنى : «السعى لتحقيق عملية التعلم» . ويعنى أحيانا أخرى : «تحقيق التعلم» .

إن كلمة «تدريس» لها جذور عميقة، وتاريخ طويل . وقد كان لها العديد من التطبيقات الإصطلاحية المميزة . ولكن لا يمكننا إدراك «المعنى الحقيقى» أو «جوهر» التدريس . وقد يعترض على هذا بأنه لا يوجد معنى حقيقى للتدريس . ولكن حتى

يتسنى لنا التحدث بصورة معقولة وواضحة عن التدريس ، فإننا بحاجة إلى معنى دقيق لهذه الكلمة . وينطبق هذا بطبيعة الحال على أى كلمة أخرى ، إذا أردنا استخدامها استخداما صحيحا . فلابد أولا من معرفة معناها الحقيقى . وخير مثال على هذا ما قاله كروسمان « Crossman » فى كتابة « Plato Today » . إذا لم نكن نعرف بالضبط المعنى الحقيقى للكلمات التى نستخدمها فلن نتمكن من مناقشة أى شئ بصورة مفيدة . إن معظم المناقشات غير المحببة التى كثيرا ما تضيع أوقاتنا، كلها متعلقة بحقيقة واحدة وهى أن كلا منا لديه معنى غير واضح أو غامض لبعض الكلمات التى يستخدمها . ويفترض أن الرأى المعارض له يستخدمها بنفس المعنى الذى يستخدمه أو يقصده هو . ولكن لو أننا وضحنا الألفاظ التى نستخدمها أولا وقبل الدخول فى المناقشات فسوف تكون مجدية ومفيدة فى نفس الوقت . وقد عبر عن ذلك أحسن تعبير أحد كبار المشتغلين بعلوم التربية بقوله : إننا نستخدم ألفاظا غامضة لا يوجد تحديد واضح لها أو اتفاق على تحديد معانيها ومع ذلك فهى أدوات ضرورية للتفكير . وهذا يعنى أن المفاهيم والمصطلحات المستخدمة فى التربية والعلوم الإنسانية بصفة عامة قد يصعب إيجاد معنى محدد لها أو الإتفاق على تحديدها . ومع ذلك فإننا نستخدم مثل هذه المفاهيم لأنها تمثل وسائل ضرورية لصياغة تفكيرنا أو بمعنى آخر للتعبير اللغوى عن أفكارنا . ولا يعنى هذا بالطبع تشجيع عدم تحديد المصطلحات فهذا أمر ضرورى ومطلوب بإلحاح ويجب أن نعمل على تحقيقه رغم كل الصعوبات التى تكتنفه .

التدريس عملية ثلاثية الأبعاد :

هناك وجهة نظر منطقية حول التدريس تقوم على أساس أنه عملية ثلاثية الأبعاد. مثال ذلك : إذا كان (س) يدرس فلابد من وجود شخص يدرس بواسطة (س) وشئ يدرسه (س) . ويعتبر هذا الكلام صحيحا سواء كان التدريس يعنى (محاولة التدريس) أى من الناحية الشكلية أو (النجاح فى التدريس) أى من الناحية العملية. وهناك وجهة نظر شائعة، وهى احتمال أن يكون التدريس علاقة ثلاثية غير معلنة أى أنها علاقة كامنة داخل العملية التعليمية أى أنها غير ملاحظة . لتوضيح هذه العلاقة الثلاثية الكامنة فلابد من وجود جواب لهذا السؤال ، من درس من ؟ وماذا درس ؟ .

التدريس مهارة :

إن استخدام عبارة مثل (هو يدرس) أو (درس) قد شجع الإعتقاد القائل بأن التدريس إسم لمهارة معينة يكون الشخص فيها جيدا أو رديئا بصرف النظر عما يدرس أو لمن يدرس؟ فالسباحة مثلا إسم لمهارة معينة يكون الشخص فيها إما جيدا أو رديئا أينما سبح . إن الإعتقاد بأن القدرة على التدريس، هي القدرة على تدريس أى شئ يعتبر شيئا مريحا من الناحية العملية بالنسبة لرجال الإدارة فى التعليم . فحينما يواجهون عجزا فى مادة الكيمياء مثلا قد يواجهون هذا العجز من الناحية العملية بتكليفهم مدرس الأحياء بتدريس هذه المادة . ولتوضيح زيف ذلك نقول إن المدرس قد يكون جيدا فى تدريس موضوع الفلسفة لطلاب الجامعة مثلا ، ولكنه غير جيد فى تدريس القراءة لأطفال فى سن السادسة . ومن ثم فلا يكفى لكى يكون مدرسا ناجحا أن يكون عارفا بعض الشئ عن الموضوع الذى يدرسه . ولكن لابد من المعرفة المتخصصة بالمادة الدراسية التى يدرسها وبالتلاميذ الذين يقوم بالتدريس لهم. وهذا يؤكد أهمية الإعداد العلمى الأكاديمى للمعلم والإعداد المهنى له أيضا . وتثير هذه النقطة كثيرا من التساؤلات حول الأنظمة المتبعة فى الإعداد الأكاديمى للمعلم . فهل من الأفضل أن يتخصص المعلم فى تدريس مادة دراسية واحدة كالطبيعة أو الكيمياء أو اللغة العربية أو الجغرافيا مثلا ؟ أم الأفضل أن يتخصص المعلم تخصصا رئيسيا فى تدريس مادة ما وتخصصا فرعيا فى مادة أخرى قريبة من التخصص كان يتخصص مثلا فى الطبيعة تخصصا رئيسيا وفى الكيمياء تخصصا فرعيا أو العكس ؟ إن لكل واحد من هذه الأنظمة ميزات ومثالب وترتبط بقضايا كثيرة منها المستوى الذى يعد المعلم للتدريس فيه هل هو المرحلة الابتدائية أو الإعدادية أو المتوسطة أو الثانوية أو غيرها . ومنها أيضا طبيعة المقررات الدراسية فى النظام التعليمى الذى سيعمل فيه المعلم ومدى الإنفصال أو التكامل بين هذه المقررات . ومنها أيضا الممارسات المتبعة فى الأنظمة التعليمية المختلفة ومدى توفر الأعداد اللازمة من المعلمين المؤهلين .

التدريس مهنة :

هناك وجهة نظر إغريقية قديمة تقول بأن التدريس مهارة فى دم كل الناس وليست مقصورة على أناس معينين . بيد أن هذه النظرة سرعان ما أصبحت غير صالحة حتى

عند الإغريق أنفسهم عندما طوروا مواداً معينة لا يمكن لأى شخص أن يدرسها مثل الرياضيات . وهكذا بدأ الوضع يختلف تماما عندما بدأ الإنسان يفكر في التدريس كمهنة . ومن غير الممكن أن يكون كل شخص في المهنة مدرسا . فقد تكون قدراته على التدريس ومعرفته وخبرته محدودة أيضا . فليس كل شخص قادرا على تدريس القراءة ، أو قادرا على تدريس الأدب ، أو قادرا على تدريس النظريات الفيزيائية أو الرياضيات المتقدمة مثلا .

ولهذا السبب يجب أن نكون حريصين في الوقت الحاضر على الإستفادة من المدرسين المهنيين الذين يخضعون لإعداد خاص ويحصلون على درجات ومؤهلات معينة في مجالات متخصصة من المعرفة .

إن زيف القول بأن أي شخص قادر على تدريس أى شئ لأى شخص قد ساعد على إثبات صدق وفاعلية إعداد المعلم . وإذا أدركنا ذلك ، فمن الممكن رفض وجهة النظر الأخرى التى تقول أن من غير المهم إعداد المعلمين ويكتفى فقط بتدريسهم ما سيقومون بتدريسه مستقبلا . إن تنظيم نظريات حول التدريس أمر مسلم به لكن يجب ألا تقودنا إلى التمسك بشعارات فضفاضة عديمة الجدوى قد تكتسب قوة فى التدريس لدى المعلمين . وهناك آراء مفيدة . فقد نقول لمدرس متدرب مثلا إنه تجاهل المستوى المعرفى للأطفال، أو أنه كان سريعا جدا فى تدريسه ، أو إن ما هو مكتوب على السبورة غير واضح .

ولا يعنى هذا بالضرورة أن إعداد المعلمين لا قيمة له باستثناء التدريب العملى لأنه لابد من اختيار المعلمين من بين أولئك الذين أعدوا إعدادا جيدا . والواقع أن إعداد المعلمين يجب أن يتسع ليشمل اساتذة الجامعة لأنه يجب لأى شخص قبل أن يبدأ فى تعليم موضوع معين ، أن يستحث للتفكير فيه بطريقة معينة . وعليه أن يسأل نفسه ما هو الهدف من تدريسه لهذا الموضوع ؟ وبأى معيار يستطيع أن يعرف ما إذا كان قد نجح فى تدريس ذلك الموضوع أم لا ؟ وما هو الدور الذى يلعبه فى التربية العامة للفرد ؟ والواقع أن المجتمع الأكاديمى فى الجامعات لا يرحب كثيرا بذلك . لأنه ينظر إلى الإعداد التربوى أو التدريب أثناء الخدمة على أنه أكثر مناسبة للمعلمين فى التعليم العام وليس للأكاديميين والأساتذة فى التعليم الجامعى . ومن

هنا جاءت مقاومتهم ومعارضتهم لأى برامج من هذا النوع وإن كانت بعض الجامعات ومنها جامعات عربية قد بدأت فى عمل مثل هذه البرامج بالفعل ولكن على نطاق ضيق محدود .

قد يقال أحيانا هناك مدرسون ناجحون بدون أى إعداد مهنى أو تربوى . وهذا لا يدحض أهمية الإعداد المهنى للمعلم ويمكن أن يرد على ذلك بأى مثل هؤلاء المعلمين الناجحين قد يكونون أفضل فى المستوى والأداء لو أنهم تلقوا مثل هذا الإعداد . وإن وجود مثل هؤلاء الأفراد الناجحين لا يدحض القاعدة ولكل قاعدة شواذ بالطبع . وقد يرجع نجاحهم إلى أسباب خاصة بهم تقوم على أساس الإجتهاد الشخصى والتعلم الذاتى والإستفادة من الخبرة العملية وتقليد ومحاكاة القدوة من نماذج معلميهم السابقين ، والواقع أن أحسن المعلمين تدريسا عندما نسألهم قد لا يستطيعون أن يقدموا نظرية متكاملة للتدريس . وفى أحسن الأحوال يمكن أن يقدموا بعض التفسيرات للممارسات التدريسية الجيدة .

التربية والتدريس :

هناك قدر مشترك بين التدريس والتربية . فقد ينظر إلى التدريس على أنه وسيلة لتحقيق غايات التربية . بيد أن كلمة التربية تثير كثيراً من الإلتباسات. فالتربية أحياناً تعنى التنشئة بوجه عام ، وفى أحيان أخرى يكون المعنى أكثر ضيقا وتعنى التعليم أو الثقافة المدرسية . وفى أحيان أخرى يكون المعنى أكثر ضيقاً فتعنى تلك النوعية من التعليم المدرسى الذى يجعلنا نطلق على شخص ما مثلا عبارة (شخص متعلم) . وقد نطلقها على العلوم التى يدرسها المعلم أثناء إعداده المهنى . أو قد نطلقها على المؤسسات التى تعد المعلم . أو قد نطلقها على الوزارات المسؤولة عن التعليم العام بأشكاله المختلفة . أو قد نطلقها على المؤسسات والإدارات المشتغلة بالعلوم التربوية أو بحوثها . وفى أحيان كثيرة نستدل على المعنى من خلال المحتوى. وبالطبع فنحن بحاجة إلى كتب مؤلفة تبحث فى موضوع فلسفة التربية وتميز لنا بين التربية كتنشئة والتربية كتعلم أو ثقافة مدرسية والتربية كتكوين بشرى والتربية كمهنة والتربية كمؤسسة .

التدريس والتعلم :

لقد تركز البحث والنقاش حول التدريس والتعلم فى الأزمان الماضية بصورة كبيرة حول جانبين رئيسيين يمثل المستوى الأدنى منها طرق أو طريقة التدريس ويمثل المستوى الأعلى نظريات التعلم . ويرى بعض المربين أنه كان بالإمكان تحقيق تقدم علمى كبير لو انعكس الوضع وتركز البحث حول نظريات التدريس بدلا من طرق التدريس وعلى طرق التعلم بدلا من نظريات التعلم .

بيد أن عكس الوضع لا يمثل حلا نهائيا للمشكلة . ذلك أنه يبقى على الفصل بين التدريس وبين التعلم . وهذا الفصل هو الذى يحول دون سد الفجوة بينهما . إن إحدى النتائج السلبية لوجود هذه الفجوة هو تصورنا أننا لا نستطيع عمل شئ بالنسبة لجانب ما لم نعرف المزيد على الجانب الاخر . وهذا التصور خاطئ لأنه مبنى على أساس وهمى . وهذه الفجوة تتلاشى عندما نتحدث عن عملية التدريس والتعلم كما تحدث فى نظام للتدريس والتعلم . ونقطة البداية التى يجب أن ننطلق منها هى الدراسة المنظمة لطبيعة النظام والأثر الذى يحدثه كل عامل أو متغير منها فى العملية . ويجب أن نركز اهتمامنا بصورة مباشرة على النتائج لا على تفسير ما يحدث . ذلك لأن الاستفادة العملية من النتائج لا يتوقف على تفسيرها . والواقع أن الجهود الهامة التى بذلت فى السنوات الأخيرة قد أخذت هذا الاتجاه . وإن تدعيم السير فى هذا الاتجاه يساعدنا على التوصل إلى قاعدة علمية نظامية لعملية التدريس والتعلم دون الانتظار إلى ظهور نظرية عامة تفسر كل الظواهر التى تتضمنها هذه العملية . إن ذلك هو السبب الرئيسى الذى يفسر لماذا يكثر الحديث الآن عن تطوير تكنولوجيا التعليم . لأن التكنولوجيا تعنى ببساطة تطبيق أسلوب النظم الذى يبدأ بتحديد الأهداف الموضوعية وينتهى إلى النتائج التى يمكن قياسها أو مشاهدتها دون حاجة إلى تفسير لهذه النتائج كما هو الحال بالنسبة للعلوم الطبيعية . إن تاريخ المعرفة الإنسانية حتى فى الطب والعلوم ملئ بالأمثلة لهذه الطرق التى تؤدى إلى نتائج يمكن مشاهدتها على الرغم من أن الصلة بين السبب والنتيجة غير معروفة . وفى التربية يمكن أن نضرب مثالا بين القراءة الجهرية وحفظ القرآن الكريم أو الشعر . فالقراءة الجهرية ضرورية لحفظ القرآن الكريم والشعر . إن التربية فى

تطورها الراهن تسعى إلى التوصل إلى تكنولوجيا خاصة بها يمكن الاستفادة من تطبيق أساليبها إلى الوصول إلى النتائج التعليمية المرغوبة دون انتظار للكشف عن تفسير حدوث هذه النتائج أو معرفة أسبابها . وهذا الاتجاه قد أكده بشدة إيرنست هيلجارد وغيره .

لقد مرت التربية فى تطورها كعملية مقصودة من مرحلة كونها سراً إلى كونها فناً. وهى الآن تمر بمرحلة تطور جديد من كونها فناً إلى كونها تكنولوجيا وهى مرحلة أساسية للتطور العلمى للتربية فى المستقبل . ويرى بعض المربين المعاصرين أن معظم التقدم الذى حدث فى السنوات الأخيرة فى مجال طرق التدريس الحديثة إنما حدث فى كليات العلوم والطب والتكنولوجيا حيث يمكن مشاهدة فعالية الطريقة بوضوح .

ويثار عادة تساؤل حول السبب فى أن التربية بصفة عامة والجامعة بصفة خاصة لم تتأثر إلا قليلا بالتقدم الذى حدث فى مجال العلوم السلوكية أو حتى فى مجال البحث فى عملية التعلم . ويكفى أن نقارن على سبيل المثال بين التقدم البطئ الذى حدث فى مجال تحسين طرق التعليم والتعلم والتقدم الهائل الذى حدث فى مجال الإعلان والدعاية التجارية والسياسية .. والمقارنة هنا لها ما يبررها لأنها تشير إلى الجهود الهائلة التى تبذل فى مجتمعاتنا المعاصرة على اختلاف اشكالها من أجل تغيير اتجاهات الأفراد وسلوكهم كمستهلكين وناخبين فى حين أن ما يبذل من جهود فى اكتشاف طرق جديدة للتأثير عليهم كمتعلمين محدود جدا نسبيا . هذا على الرغم من التطور النسبى الهائل الذى حدث فى مجال التعليم لدرجة أصبح معها التعليم صناعة قومية كبرى .

الأسس النظرية للتعلم

كيف يتعلم الناس ؟ وما هى الشروط التى يتعلمون فيها ؟ مثل هذا التساؤل كان مجال دراسة عدة أجيال من علماء النفس والتربية . وقد ولد البحث والدراسة على التعلم عدة نماذج وأنماط من النظريات التى تفسر التعلم عند الإنسان . وهذه النظريات والنماذج معروفة ومألوفة فى الكتب التى تتناول نظريات التعلم . ومن هذه النماذج نموذج التعلم الشرطى لبافلوف الروسى والمحاولة والخطأ لثورندايك الأمريكى والتعلم بالاستبصار لعلماء الجشتالت الألمان والتعلم بالتعزيز للأمريكى «هل» وغيره

ومن المعروف أن هناك مجموعة من الشروط الداخلية والخارجية التى تؤثر على تعلم الإنسان . أما الشروط الداخلية فتتعلق بما لدى الإنسان من إمكانيات وخبرات سابقة . وهو يبنى على هذه الخبرات السابقة فى تعلمه للأشياء الجديدة . أما الشروط الخارجية فتتعلق بتوفير وتهيئة الشروط المناسبة للتعلم . فمن الطبيعى أن ما يحتاجه فرد للتعلم يختلف فى شروطه عما يحتاجه فرد آخر . وهذا يعنى ضرورة تهيئة الشروط المناسبة للتعلم لكل فرد .

وقد ساد فى النصف الثانى من القرن العشرين نظريتان رئيسيتان للتعلم . إحداهما النظرية السلوكية والثانية النظرية المعرفية . ويمثل النظرية السلوكية علماء من أمثال بافلوف وواطسون وثورندايك وهل وسكنر. وعرف هؤلاء أيضا بأصحاب نظرية المثير والاستجابة . وهو ما يعكس نظرتهم الآلية للتعلم الإنسانى . فالمثير يستدعى الإستجابة . ويعتبر سكنر (ولد سنة ١٩٠٤) من أشهر هؤلاء العلماء السلوكيين وأكثرهم تأثيرا .

أما النظرية المعرفية وروادها الأوائل من أمثال ورثايمر Wertheimer وكوفكا وكوهلر وتولمان وكانونا .. ومن علمائها المعاصرين روبرت جانييه . وقد رفض هؤلاء النظرة الآلية للسلوكيين . وذهبوا إلى القول بأن الكائن الحى يختار معلومات معينة ويعالجها ثم يتصرف فى ضوئها، وهذا التصرف يختلف فى أسلوبه وتبعا للظروف المختلفة . وسنعرض فى السطور التالية بإيجاز لأهم مبادئ النظريتين وبعض المبادئ العامة الأخرى .

أهم المبادئ العلمية للسلوكية :

من أهم المبادئ العلمية التى تقوم عليها النظرية السلوكية ما يلى :

١- الإيجابية والنشاط : يكون التعلم أفضل إذا كان المتعلم إيجابيا ونشيطا وهذا يعنى أن التعلم عن طريق العمل والممارسة هو أفضل السبل .

٢- التكرار : وهو ضرورى لإحداث التعلم لاسيما فى تعلم المهارات .

٣- التعزيز : وهو ضرورى للتغلب على طبيعة الكسل عند المتعلم وميله الطبيعى إلى عدم بذل جهد زائد عن طاقته إلا فى ظل نوع من التعزيز السلبى أو

الإيجابى أو العقاب والثواب . ولاشك فى أن التعزيز الإيجابى أفضل من السلبى لاعتبارات علمية وإنسانية .

٤- الإجادة : يقوم المتعلم بإجادة ما يتعلمه أولا ولا ينتقل لتعلم شئ جديد إلا إذا أجاد ما قبله .

أهم المبادئ العلمية للنظرية المعرفية :

من أهم المبادئ العلمية التى تقوم عليها النظرية المعرفية ما يأتى :

١- التعلم عن طريق الفهم : فالمتعلم يميل إلى تعلم الأشياء التى يفهمها أفضل من الأشياء الغامضة أو التى لا يفهمها .

٢- التنظيم : يميل المتعلم إلى تعلم المادة المنظمة أو المرتبة أكثر من المادة غير المنظمة أو غير المرتبة . فالمادة الدراسية لها بناء علمي منطقى يبين أفكارها ومبادئها الرئيسية، وتنظيم المادة يساعد على تعلمها وتذكرها .

تعريف التعلم :

إذا رجعنا إلى المعاجم فى تعريفها للتعلم نجد أنها تقدم لنا تعريفات مفيدة منها : إكتساب المعرفة أو المهارة من خلال الدراسة أو التجربة أو التدريس . أما علماء النفس فيعرفونه بأنه تغير فى الأداء يحدث تحت شروط الممارسة . ومن التعريفات الأخرى المشابهة لعلماء النفس تعريف جانييه Gagné عالم النفس المعروف . فهو يعرف التعلم بأنه تغير ثابت أو دائم نسبيا فى سلوك الفرد يحدث نتيجة التعزيز المستمر للممارسة .

لقد اجتهد كل من فيلسوف التربية جون ديوى وعالم النفس جين بياجيه وآخرون غيرهما لمعرفة كيف يستطيع المعلم أن يتعامل مع التوتر الناشئ عن المعرفة السابقة للمتعلم أى خبرته السابقة فى علاقتها بالخبرة الجديدة للتعلم التى يمر بها . ذلك أن الإنسان لا يتعلم من الخبرة الجديدة إلا إذا كان لها معنى بالنسبة لخبرته السابقة . وكان هؤلاء حقا دعاة للتعلم على أنه مرور بالخبرة أو التجربة . وقد أكدوا بإصرار على أنه ينبغى على المعلم ألا يقتصر على نقل المعرفة وإنما يجب أن يعمل على تهيئة المناخ أو الوسط الذى يستطيع فيه المتعلم أن يكتشف بطريقته الخاصة العالم من حوله وأن يكون بطريقة صحيحة فهمه لهذا العالم .

وفي حين ركز بياجيه إهتمامه على النمو المعرفي كعملية فردية فإن ديوى كان على إقتناع بأن التعلم بطبيعته هو عملية إجتماعية أساسا . وهذا يعنى بالنسبة لعملية التدريس أن الطلاب يتعلمون بطريقة أفضل فى المواقف التعاونية مما يتعلمونه فى المواقف التنافسية أو الفردية . ولذلك من المرغوب فيه كطريقة للتدريس أن يتعلم التلاميذ فى مجموعات يعملون فيها معا سواء بالكتابة أو التفكير بصوت مسموع بحيث تصبح المجموعة أشبه بورشة العمل . وقد جربت هذه الطريقة فى جامعة نيويورك وجامعة كاليفورنيا - بركلي ومن الطرق التى طبقت حديثا فى التدريس ما يسمى بطريقة أو أسلوب التمركز حول المشكلات Problem - Centred Approach . وقد طبقت هذه الطريقة فى جامعة هارفارد وجامعة ماك ماستر فى الولايات المتحدة الأمريكية وأساس هذه الطريقة يعتمد على الإعداد الجيد لخبرات تعليمية للمجموعات الصغيرة من الطلاب .. ثم يطلب من فريق من الطلبة أن يقوموا بالأعمال التى تتحداهم فى تطبيق الأفكار أو ممارسة الأعمال . ويتم ذلك فى حضور أستاذهم الذى يقوم بدور المساعد فى تقديم الخبرة والتوجيه والتغذية المرتدة .

ومثل هذه الطرق يصلح لأجزاء معينة من المقرر وقد لا يصلح لأجزاء أخرى . ولذلك فعلى عضو هيئة التدريس الذى يريد إتباع هذه الطريقة أن يراجع المقرر ككل ويختار منه ما يصلح لهذه الطريقة . كما أن هذه الطريقة تتطلب تفكيرا عميقا وإعداداً جيدا للواجبات والأعمال والمشكلات التى تقدم للطلاب وما يتصل بذلك من تجارب أو خبرات عقلية وأمور تفكيرية يمكن للطلاب أن يتعلموها معا . إن أكثر ما يثير الطلاب هو مواجهتهم بأعمال تجهد تفكيرهم وتفجر مناقشاتهم وتتحدى ذكاءهم. كما أن الطلاب يستثارون للتعلم عندما يكون واضحا فى أذهانهم المحصلة النهائية لما نتوقعه منهم كالتوصل مثلا إلى تصور ذهنى أو عمل مقارنة أو التوفيق بين المتضادات أو المجادلة أو النقد أو غير ذلك .

ومادمنا بصدد الكلام عن التعلم فإنه ينبغى أن نشير إلى جهود عالم النفس المعروف ثورندايك . ومع أنه لم يكن يهتم بتطوير التعليم أو إصلاحه إلا أن دوره فى

توضيح وتفسير عملية التعلم يعتبر من أهم وأقوى الأدوار . ومع أنه قد يعاب عليه أن نظرياته فى التعلم قامت على أساس تجاربه على الحيوان (القطط - الكلاب - القرود - الفراخ) إلا أن قوانين التعلم التي توصل إليها تعتبر من أهم الإنجازات فى الميدان . لقد اعتقد ثورندايك أنه من خلال أعماله وتجاربه على الحيوان يمكن التوصل إلى قوانين عامة للسلوك تصدق على الإنسان لأن الفرق فى نظره بين الإنسان والحيوان هو فرق فى الدرجة لا فى النوع . ومع أننا قد نتفق أو نختلف مع وجهة النظر هذه إلا أننا نرى فائدة كبيرة فى القوانين التى توصل إليها .

من هذه القوانين قانون الأثر Law of effect . وهو يعنى أنه كلما زاد إحساس المتعلم بالرضا أو عدم الرضا زاد ذلك فى درجة استجابته أو قلل منها . فالتأثير الإيجابى عن طريق الثواب يزيد فى قوة الاستجابة والتأثير السلبى عن طريق العقاب يضعفها ويقلل من ظهورها . وقانون الاستعداد Law of Readincss وهو يعنى أن قدرة المتعلم على التعلم تتوقف على مدى إستعداده وتهيؤه . وقانون الحداثة Law of Re-cency وهو يعنى أنه كلما كان تعزيز الاستجابة حديثا زاد من قواتها أو أضعفها . وقانون الإختيار Law of Selectivity وهو يعنى أن المتعلم من خلال تكرار الإستجابة يسقط تكرار بعضها ويحافظ على البعض الآخر الذى يراه مؤديا للإستجابة الصحيحة المعززة . وقانون إنتقال أثر التدريب Law of Transfer of Training وهو يعنى أن المتعلم يعمم استجابته أو ينقلها إلى مواقف أخرى متشابهة عن طريق الترابط .. وواضح أن هذه القوانين يمكن أن يستفيد منها المعلم فى حجرة الدراسة . ويحدث إنتقال أثر التعلم بصورتين إحداهما إيجابية والثانية سلبية . أما انتقال الأثر الإيجابى فيحدث عندما يكون التعلم الجديد سهلا بناء على التعلم السابق أى عندما ينبنى الموقف التعليمى الجديد على خبرات الطالب السابقة . أما إنتقال الأثر السالبى فيكون بالعكس أي عندما يكون المتعلم الجديد صعبا نتيجة تعلم شئ سابق . وهذا يعنى الانقطاع وعدم الإستمرارية بين الموقف التعليمى الجديد والخبرات السابقة للمتعلم .

عناصر عملية التعلم :

تتضمن عملية التعلم فى علاقتها بالموقف التعليمى فى حجرة الدراسة العناصر

الآتية :

- المتعلم بجهازه النفسى والجسمى وما يتصل بذلك من أجهزته العصبية وإحساساته وعضلاته كلها تعمل وفق نمط متتابع أو متسلسل من الأنشطة يعرف بالسلوك .
- المعلم الذى يقوم باختيار وتنظيم الطرق التعليمية والتحكم فى الموقف وتوجيهه لتحقيق التعلم .
- المواقف المتتابعة من المثير والإستجابة والتى تؤدى إلى تغييرات يمكن ملاحظتها فى سلوك المتعلم .
- تعزيز السلوك .
- متابعة التغير فى سلوك المتعلم فى علاقته بالأهداف وتقويم هذا التغير.

مبادئ عامة أخرى :

هناك عدة مبادئ أخرى عامة للتعلم من أهمها ما يأتى :

١- **اختلاف الأفراد :** يختلف الناس في شخصياتهم وقدراتهم ومهاراتهم واهتماماتهم وميولهم ودوافعهم . ولهذا يجب أن يكون تعلم الفرد فى ضوء معرفة إمكانياته وقدراته .

٢- **حب التعلم من فطرة الإنسان :** وهب الله الإنسان رغبة فطرية فى التعلم . والإنسان لا يكف عن التعلم لاشباع فضوله وحب استطلاعه وتحقيق . رغباته . وهو يتعلم خارج حجرة الدراسة كما أنه يتعلم داخلها . وعلى المعلم استغلال هذه الرغبة الفطرية لدى المتعلم .

٣- **الدافعية وإثارة الحوافز والتشجيع :** كلها عوامل هامة فى تفجير طاقات المتعلم .

التعلم بالأتقان :

إن التعلم بالإتقان ليس فكرة جديدة . فمنذ القدم يطالب التلاميذ بإجادة ما يتعلمونه ويختبرون فيه بامتحانات تحريرية وشفهية ولكن فى الستينات بدأ الإهتمام به كبرنامج يستحوذ على اهتمام كثير من المربين . وكان هناك اتجاهان لهما تأثير كبير أحدهما يمثله بلوم Bloom فى التعلم بالإتقان والثانى يمثله كيلر Keller فى نظام

التعلم الفردى Personalized System of Instruction (PSI) . وحسب هذين الإتجاهين كانت المقررات الدراسية المراد تعليمها تقسم وحدات صغيرة يقوم الطلاب بدراستها وأداء إختبار فيها . وإذا نجحوا فى هذا الإختبار ينتقلون إلى الوحدة الأخرى بعد أن أجادوا أو اتقنوا الوحدة السابقة . كما أن التعلم بالإتقان يرتبط أيضا بإسم جانيية Gagné . فهو أحد رواد هذا النوع من التعلم . وقد أثبتت نتائج البحوث التى أجريت على التعلم بالإتقان أن برامجه كان لها تأثير إيجابى على تحصيل الطلاب .

التعلم من الطبيعة والخبرة والبيئة :

كثيرا ما ترجع بعض الأعمال التى لا يكون لأى شخص يد فى تعلمها إلى الطبيعة أو (الخبرة) أو (البيئة) . وعندما نشاهد شخصا ما يقوم بعمل معقد فإننا نميل تلقائيا إلى الإعتقاد بأن هناك شخصا ما ساعده فى تعلم ذلك . وفى حالة عدم وجود مثل هذا المدرس البشرى فإننا نحيل ذلك إلى الطبيعة حتى إذا لم يكن لدينا دليل . مثال ذلك : الطيور والأسماك والحشرات وكون السلوك عندها متعلما . وعندما يكون من الواضح أن السلوك متعلم فإننا نميل إلى البحث عن المدرس الذى وراءه سواء كان ذلك المدرس فى صورة الخبرة أو الطبيعة أو البيئة . ولكن الحقيقة الهامة هى أنه من الممكن أن يكون هناك تعلم بدون مدرس أو معلم . بيد أن اهتمامنا هنا هو بنوعية التعلم الناشئ عن التدريس . وهناك مقولة قديمة مفادها أنه من الممكن لأى شخص أن يدرس . وقد تكون هذه المقولة صادقة نسبيا إلا أن معظم المربين والمتعلمين المهنيين يميلون إلى رفضها وعدم التسليم بها . والواقع أننا نجد فى معظم المجتمعات البدائية والحديثة على السواء أن البالغين الكبار يعلمون الأطفال والأطفال يدرسون الأطفال . وهذا يعنى أن جميع الكائنات البشرية تقوم بالتدريس فى نواح عديدة خلافا للكائنات الحيوانية التى تنقل إليها الصفات المكتسبة عن طريق الأبوين عندما يقومان بتعليم صغارهما كصورة من التعبير عن الحب الأبوى نحو الأبناء . أما نحن البشر فقد دخلنا إلى الحضارة بواسطة عدد هائل من الناس . ولقنا ما هو جيد وما هو سيئ على حد سواء . وإن وجود الحكيم العارف ببواطن الأمور مهم للغاية لأنه على معرفة بالتغيرات التى تحدث فى عالمنا . والحكيم هنا قد يعنى المدرس لأن

الحكيم أو المدرس ما هو إلا ممثل للحضارة . ولا يعنى هذا أن المدرس وحده هو القادر على إدخالنا إلى الحضارة أو دنيا التحضر ولكن الوالدين والأصدقاء أيضا بل والكتب التى نقرأها كلها تلعب دورا هاما فى هذا السبيل .

التعليم اللا مدرسى :

هناك حقيقة تدعم رأى فيلسوف التربية المعاصر إلليتش Illich حول التعليم اللامدرسى ، وهى أن هناك كثيرا من التلاميذ يتعلمون خارج المدرسة بفاعلية أكثر من داخلها ، ويتعلمون من نظرائهم وممن هم أكبر سنا أكثر مما يتعلمونه من مدرسيهم . ولكن تبقى الحقيقة القائلة بأن التلاميذ خارج حجرة الدراسة قد لا يجدون أبدا ما هم فى حاجة إلى تعلمه فعلا . وقد لا يجدون أى شخص يستطيع تعليمهم . إن إلغاء المدارس كما ينادى بعض المتطرفين يعقد المشكلة ولا يحلها لأنه ليس هناك بديل آخر أفضل . وسيكون له بالضرورة أسوأ الأثر على الأطفال لاسيما الأذكياء إذا حاولوا الحصول على النمو المعرفى عن طريق الكتب أو مساعدة الوالدين أو غير ذلك .

نظرية عامة فى التدريس :

قد يبدو أنه من الصعب جدا التوصل إلى نظريات عامة للتدريس تناسب الفلسفة التقليدية للتعليم . وقد أشار ثورندايك إلى أنه لا مجال لنظرية عامة بسيطة للتدريس . ولقد أشار كل من هاتش وبنيت Hatch and Bennet فى حديثهما عن الكفاءة فى التدريس Effectiveness in Teaching إلى أنه لو أخذنا ما لدينا من بحوث على أنها تمثل معرفتنا الراهنة فإنه يتوجب علينا أن نفقد الأمل وعلينا أن ننتظر حدوث أعجوبة لكى نتوصل إلى اكتشاف واستخدام طريقة واحدة عامة للتعلم .

من ناحية أخرى نجد أن الدراسات التى أجريت منذ ١٩٣٠ تجمع على أنه لا توجد طريقة واحدة للتدريس أحسن من الأخرى . إن طرق التدريس مثل المحاضرة أو المناقشة أو الحفظ أو التسميع أو التلقين أو القراءة الحرة أو الدراسة بالمراسلة أو بالتعليم المبرمج أو غيرها قد يفضل إحداها على الأخرى فى جانب أو آخر . لكن لا يمكن تمييز طريقة واحدة على أنها الطريقة الأمثل .

إن محور الاهتمام فى البحث التربوى فى مجال التدريس ينبغى أن يتحول من دراسة «تكتيك» التدريس Teaching Tactics إلى الأسس المنطقية للتعلم وذلك

بالتركيز على أساليب البحث والإستقصاء وحل المشكلات والتفكير النقدى .

إن الدكتوره روث بيرد Ruth Beard محررة الحلقة الدراسية البريطانية عن البحث فى طرق التدريس فى التعليم العالى قد أشارت إلى أنه لا توجد نظرية للتدريس يمكن الإعتماد عليها فى حل ما يطرأ من مشكلات بل إن نظريات التعلم لا تقدم إطارا للعمل نظرا لتعددها وقلة اهتمامها بالتعلم الإنسانى .

لقد رفض هليجارد الإعتقاد القائل بأن توفر نظرية متطورة ومقبولة للتعلم هو شرط ضرورى مسبق للمبادئ النظامية للتعليم ، «فالأخوان رايت» قاما بمحاولتهما فى الطيران دون وجود نظرية علمية لديناميات الهواء يستندان إليها . كما أن هليجارد يرفض فكرة أن التدريس فن يستند إلى الخبرة الجيدة المكتسبة فى الفصل المدرسى، ويؤكد على الدراسة النظامية له .

ويشبه بعض المربين العلاقة الحالية لنظرية التعلم بالتعليم بأنها أشبه ما تكون بعلاقة علم الطب بالفسيولوجيا وليست علاقة الطب بالمريض . إن التحول الذى حدث فى التربية حاليا هو تركيز الإهتمام على التعلم لا على التدريس . والعلم والمعرفة هما نتيجة جهود أفراد سابقين . وعندما نحاول فى مدارسنا أو جامعاتنا تعليم أبنائنا هذا العلم وهذه المعرفة فإننا لا نهدف إلى حفظ ما فى بطون الكتب بحيث يصبح الإنسان مكتبة صغيرة متنقلة وإنما ما يجب أن نهدف إليه هو مساعدته على تمثيل هذه المعرفة بحيث تسرى فى عقله مسرى الغذاء فى جسمه . ويجب أن نتذكر دائما أن التعليم طريقة والعلم نتيجة ، وأن اهتمامنا يجب أن يتركز على الطريقة لا على النتيجة . ويجب ألا نسئ الفهم هنا بأن النتيجة غير مهمة لأن معرفتنا ضرورية لتحسين الطريقة . ولكن يجب ألا نحجب أعيننا عن الرؤية الحقيقية للأشياء فى أولوياتها .

ويجب ألا ينظر إلى تطوير عملية التدريس والتعليم على أنه تطوير للمناهج الدراسية فقط . وإنما هو تطوير للأدوار والعلاقات المتداخلة للمعلمين والطلاب وغيرهم . وهذا يعنى أن هذه العملية لا تأخذ شكلا خطيا بسيطا وإنما تأخذ شكلا متشعبا معقدا . وهذا يتطلب الكثير من جانب أولئك المسئولين عن تخطيط نظام التعليم وإدارته والإشراف عليه وتوجيهه .

وفى ظل هذا التصور الجديد لعملية التعليم والتعلم يجب أن يكون لدى المعلم إستعداد للتعلم أى أن يكون هو نفسه متعلما . كما يجب أن يقوم المتعلم الحقيقى

وهو الطالب أو التلميذ ببعض الأدوار التدريسية .

وهذا يحدث من خلال معرفة المعلم للمزيد عن التدريس كما أن الطالب يقوم بمسؤولية أكبر في عملية التعلم . يضاف إلى ذلك أن أدوار الأفراد الآخرين يجب أن تتغير وتتطور . مثلا من الطرق الجديدة التي جربت أن يتحول أمناء المكتبات من أماكن عملهم التقليدية داخل المكتبات إلى مجال أكثر نشاطا وحيوية . كما تطلبت هذه الطرق أيضا مزيداً من خدمات مهنيين آخرين وفنانين ومصورين وفنيين وتعاون رجال تكنولوجيا التعليم مع علماء النفس .

إن التربية تتم في إطار إجتماعي من ثم فإن تنظيم التعليم ومحتواه يخضع بدرجة كبيرة لتأثير القوى السياسية والإجتماعية . والمنظمة التعليمية سواء كانت مدرسة أو جامعة أو معهداً تمارس نشاطها وجهودها التعليمية بتوجيه وضغوط من القوى الخارجية . ومن المعروف أن ما يحدث خارج المدرس أو الجامعة في المجتمع الكبير هو مجال علم الإجتماع التربوي .

إن علم النفس يدرس السلوك الإنساني بصفة عامة أما علم النفس التعليمي فهو يهدف إلى مساعدة كل من المعلم والمتعلم على فهم وتطبيق أفضل شروط التعلم وظروفه . إن طرق التعليم المستخدمة في المدارس تعكس بدرجة كبيرة المعتقدات الموروثة عن كيف يتعلم التلميذ وعن الأهداف التي تمثل أهمية كبرى في مستويات العمر المختلفة . بيد أن هذه الطرق قد تأثرت حديثاً بنظريات علم النفس التعليمي وتفسيرات علمائه سواء كانت صحيحة أو خاطئة .

لقد أثارت أفكار سكنر في الخمسينات عن التعلم المشروط Conditioning Learning إهتماما تجاريا بالتعلم البرنامجي . وفي الستينات سادت نظريات «بياجيه» وآراؤه . وكان لآرائه بالإضافة إلى آراء «برونر» تأثير كبير على المدرسة الابتدائية لاسيما من خلال مفهومي الإستعداد والنشاط . ويبدو تشابه آراء «بياجيه» مع كل من ديوي ومنتسوري . لقد بدأ بياجيه عمله بملاحظات فردية لمجموعة محدودة من الأطفال . وجاءت أفكاره متأثره بدراسته لعلم البيولوجيا وباهتمامه بالمنطق الشكلي . وكانت تجاربه موجهة بنظريته الخاصة وليس بنمط التفكير أو التعلم الذي يهم المعلمين .

وفي السبعينات ظهر اتجاهان أحدهما يمثل إهتمام علماء النفس بالجوانب المعرفية

للتعلم . والإتجاه الثانى جاء من جانب علماء النفس الإنسانيين مثل روجرز وغيره الذين ركزوا إهتمامهم، لا على الجانب المعرفى وإنما على قيمة الإنسان وتأكيد دور التربية فى تحرير الإنسان وفى تنمية شخصيته كاملا والتعبير عنها كاملا أيضا . لقد ركز روجرز أفكاره على خبرته فى العلاج النفسى أو التعلم فى الموقف المثالى : فرد لفرد . وفى الثمانينات برز اتجاه يقوم على دراسة نظرية التأثير والتأثر أو نظريات التفاعل .

كل النظريات السابقة لها أهميتها بالطبع لكنها جميعا لم تقدم وصفا مناسبا للتعلم فى الفصل . وبدأ علماء النفس يهتمون الآن بتفاعل العوامل المختلفة فى عملية التعلم بين المعلم والمتعلم ومحتوى التعلم ومتطلبات واجبات التعلم .. وهو ما يقدم مؤشرات موجهة للمعلمين فى عملهم فى الفصل .

التدريس داخل الفصل :

أكد (ديوى) على اعتبار الفصل الدراسى نظاما إجتماعيا . وكل ما يستطيع المدرس تدريسه ، ومدى نجاحه فى تدريسة متأثر بتركيب الفصل . وكذلك بنوعية التلاميذ وطريقة اختيارهم وتنظيمهم وموقفهم من المدرسة . إن التدريس لفرد واحد مختلف تماما عن التدريس داخل فصل . وإذا اقتصر التدريس على مجرد التحدث فإن التدريس داخل الفصل يكون لفظياً ورديئاً وأقل قيمة .

وإذا قسمنا الفصل الواحد إلى مجموعات صغيرة لزيادة فرص التعاون فى العمل بين التلاميذ فإن فائدة التلميذ تكون أكبر ويتعلم التلميذ كيف يعبر عن نفسه وكيف يتصل بالآخرين وسوف يفهم وينقد ويتقبل النقد من الآخرين وسوف يتعلم . والسؤال هنا ما هو الشكل الأفضل حتى يكون التدريس أكثر فاعلية ؟ هل من الأفضل للأطفال مثلا أن يكون داخل فصول صغيرة أو كبيرة، أو فصول متجانسة عقليا أو فصول متنوعة، أو فصول تجريبية ؟ ومن الممكن ألا تكون هناك إجابة واحدة لهذه التساؤلات . فهناك بعض الأطفال يتعلمون بصورة أفضل داخل فصول صغيرة . وآخرون يكون من الأفضل لهم الفصول الكبيرة .. والبعض الآخر يتعلمون أفضل من خلال الفصول التى تتساوى فيها القدرات العقلية . وآخرون يتعلمون فى الفصول

المتنوعة بصورة أفضل . وبعض المواد يكون من الأفضل تدريسها داخل فصول لها نوعية معينة . أو داخل أشكال مختلفة من الفصول ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار التنوع الكبير بين ما يمكن تدريسه وبين التلاميذ الذين يدرس لهم . وهذا يصدق أيضا على طلاب الجامعات والتعليم العالي .

مفهوم المادة الدراسية :

نستطيع القول بأن المقصود بالمادة الدراسية هو كل ما له حصه زمنية محددة فى الجدول المدرسي أو الجامعي . وعلى هذا يكون من الواضح أن التربية البدنية والتربية الدينية واللغة الإنجليزية والفرنسية والرياضيات والفيزياء والتاريخ والجغرافيا كلها مواد دراسية . وكذلك الطباعة والطباخة والسواقة وأي شئ آخر يهتم به المدرس ويكرس له حصة دراسية . بيد أن هناك معنى ضيقا أو محدودا في تحليلنا لمعنى كلمة مادة دراسية . وقد كتب هيرست Hirst مثلا فى إحدى مقالاته : (المفهوم المنطقى والسيكولوجى لتدريس المادة الدراسية) وصف المادة الدراسية بأنه شئ له «قواعد منطقية» وتحكمه «مبادئ منطقية» . من الممكن أن تكون بعض المواد الدراسية الموجودة في الجدول المدرسي غير ذلك . فالطبخ والطباعة ليست لها قواعد منطقية أو مؤيدة بمبادئ منطقية . وهناك مثل يقول (بالمذاق لا بالعقل تعرف الحلوى) . فنحن نعرف أن بعض الفنون ليس له مبادئ منطقية . وحتى اللغات العربية والإنجليزية والفرنسية قد لا تدخل ضمن تعريف هيرست . وقد ذكر هو نفسه ثلاث مواد دراسية هى : الرياضيات والفيزياء والتاريخ التى تدخل فى هذا الإطار . وقد نتفق أو نختلف كليا أو جزئيا مع ما يقوله هيرست لكن مما لاشك فيه أن كلامه يثير تساولات هامة حول فهمنا وممارساتنا في تحديد المقررات الدراسية .

اختيار طريقة التدريس ومواد التعليم :

يتوقف اختيار طريقة التدريس ومواد التعلم على الأهداف المنشودة من المقرر الجامعي . فلو أن أهداف المقرر هى المعرفة والفهم والتطبيق على مستوى محدود فإن المواد الجاهزة Stuctured Materials ويقصد بها المواد التى تعد من قبل هيئة التدريس هى الأفضل نسبيا من حيث مدى فعاليتها . وخير مثال لها هو التعليم المبرمج . بيد أن مثل هذه المواد العلمية الجاهزة ليست شائعة أو متوفرة بالنسبة للتعليم الجامعي . وقيام عضو هيئة التدريس بإعداد مواد جاهزة خاصة بمقرراته يعتبر عملية غير

إقتصادية حتى ولو كان فى إمكانه القيام بها .

وإذا أخذنا حالة مقرر آخر له طبيعة مختلفة وأهدافه الخاصة به هى تطبيق المبادئ والأساليب فى مواقف جديدة وكذلك المهارات العقلية مثل التحليل والتوليف والتطبيق أو حل المشكلات فإن من المهم فى هذه الحالة أن يكون الطالب قادرا على تجهيز مادته بنفسه . وهذا لا يعنى عدم توجيه الطالب على الرغم من أن هناك دعوة قد تكون مبالغة تنادى بضرورة اعتماد الطالب الجامعى على نفسه وأن يكون قادرا على الدراسة المستقلة بدون مساعدة خارجية . ومن الأفضل التدرج فى ذلك وتعويد الطالب على الدراسة المستقلة بالتدريج . ففى السنة الأولى يكون التوجيه أكثر والدراسة المستقلة أقل ومع تقدمه فى الدراسة يقل التوجيه وتزيد الدراسة المستقلة .

إن اختيار طريقة التدريس المناسبة لتحقيق التكامل بينها وبين الدراسة المستقلة للطالب يعتمد على الأهداف المنشود تحقيقها . فمن المعروف أن التدريس يتطلب تقريبا كل الفعاليات الآتية :

١- تقديم المعلومات وعرضها .
٢- تحقيق الإتصال .
٣- التخطيط .
٤- شرح المفاهيم الصعبة والمشكلات .
٥- إستشارة دافعية الطلاب للتعلم .
٦- تنمية التفكير النقاد .
٧- تنمية أطر مرجعية جديدة .
٨- تغيير الإتجاهات .
٩- تنمية الأصالة والإبتكارية .
١٠- تنمية التقويم الذاتى .
١١- تنمية القدرة على حل المشكلات .

إن الفعاليات ٢ ، ٣ ، ٤ يمكن تحقيقها عن طريق الدراسة المستقلة إذا توفرت المادة العلمية المناسبة . إن المحاضرة ليست طريقة فعالة فى نقل المعلومات وتحقيق الاتصال وهو غالبا ما يشار إليه من جانب الطلاب . على أن السبب الرئيسى لحضور

المحاضرة يمكن تحقيق أهدافه بتوزيع ورقة تحتوى على كل الأهداف . بيد أن المحاضرة أو مجموعة المحاضرات هي مناسبة بصفة خاصة لتحقيق الإطار التصوري أو الفكرى الضرورى للدراسة المستقلة . وإن أفضلية المحاضرات فى هذا المجال على كتاب أو مرجع جيد يرجع بالدرجة الأولى إلى مهارة المحاضر . وقد يكون من المفيد عمل رسم تخطيطى يوضح العلاقة بين مختلف جوانب الميدان .

وبالنسبة لشرح المفاهيم الصعبة والمشكلات فإن مجالها التقليدى هو فى المجموعة الصغيرة (حوالى ٣٠ طالبا) حيث يستطيع المدرس الجامعى أن يقوم بالشرح على مهل . كما يستطيع الطلاب أن يسألوه عندما يلزم الأمر . وإذا صغر حجم المجموعة عن هذا العدد فإنه فى هذه الحالة يعتبر غير إقتصادي . أما إذا كان الهدف هو تنمية القدرة على حل المشكلات لدى الطلاب وهى الفعالية رقم (١١) وليس مجرد الإقتصار على فهمهم للمشكلة ومحاولة حل مشكلات معينة فإن مجموعة صغيرة للمناقشة تعتبر أكثر مناسبة لهذا الغرض لأنها تسمح بتفاعل أكثر بين الطالب والأستاذ وتمكن كل طالب على أساس فردى من اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات المتنوعة .

وتعتبر مجموعة الطلاب التى تكون فصلا واحدا (عدد ١٥ - ٣٣ طالبا) حجما مناسبا لتوضيح المفاهيم وحل المشكلات لاسيما إذا تم ذلك من خلال برنامج يقوم بتنفيذه مجموعات صغيرة من الطلاب مكونة من طالبين أو ثلاثة . وهذا أفيد لهم من الدراسة المستقلة . إن الفعاليات السبع الأخيرة فى القائمة السابقة لفعاليات التدريس تتطلب اتصالات بالمدرس أو عضو هيئة التدريس . وأحسن حجم مناسب لها هو حجم مجموعة المناقشة (من ٤ - ١٤ طالبا) .

وبالنسبة لاستثارة دافعية الطلاب للتعلم يمكن تحقيقها جزئيا عن طريق المحاضرة إذا كان المحاضر يتمتع بقدرة إلهامية كبيرة يستطيع عن طريقها أن يثير اهتمام الطلاب الكبير فى موضوع محاضرته . وقد يحتاج الطلاب حتى فى ظل توفر مثل هذه القدرة الإلهامية إلى العمل معا فى جماعة على برنامج واحد . وقد يتحقق ذلك جزئيا أيضا فى ظل مجموعة لها مشرف إذا توفرت دافعية كبرى لديه . أما بالنسبة لتنمية التفكير الناقد فإن حلقة المناقشة (مجموعة المناقشة) هى أحسن وسيلة لأن

الطالب يكون أكثر ميلا لنقد زملائه من نقد أستاذه . كما أنها أحسن وسيلة يتدرب فيها الطلاب على الرد على الإنتقادات التى توجه لرأيهم . ويضاف إلى ذلك أن الطالب يكون أكثر استعدادا للتعرف على وجهات النظر أو الأطر المرجعية الأخرى البديلة ويكون أيضا على استعداد لتغيير اتجاهاته مع تغيير اتجاهات المجموعة ككل . وتعتبر حلقات المناقشة مكانا مناسبا وفعالا لاكتساب الطلاب لبعض صيغ التقويم لاسيما ما يتعلق منها بالمهارات الإجتماعية ومفهوم الذات .

طريقة التدريس وحجم وتركيب المجموعة :

يحدد حجم عدد الطلاب فى المجموعة الواحدة طريقة التدريس . ويمكن تصنيف مجموعة الطلاب حسب نوع التدريس المناسب على النحو التالى :

عدد الطلاب	نوع التدريس للمجموعة
من ١ - ٣	ريادة أو إشراف
من ٤ - ١٤	مناقشة
من ١٥ - ٣٣	فصل
أكثر من ٣٣	محاضرة

إن هذا التقسيم لأعداد الطلاب حسب نوع التدريس المناسب ليس تقسيما قطعيا وإنما هو تقريبى . ويمكن زيادة الأعداد أو تقليلها حسب ظروف كل جامعة وفى ضوء إمكانياتها واستعداداتها .

بيد أن الأساس فى أى تقسيم للطلاب إلى مجموعات صغيرة أو كبيرة يستند إلى ما يقرره علم النفس الإجتماعي ودراسات ديناميات الجماعة وهو أن التفاعل بين أعضاء الجماعة يتزايد بزيادة عدد أعضائها . ففى المجموعات التى تزيد عن ٣٣ طالبا على سبيل المثال يكون الحجم كبيرا لدرجة لا يستطيع معها معلم واحد أن يحقق اتصالات فعالا بأية وسيلة أخرى سوى المحاضرة . وفى هذه الحالة فإن حجم المجموعة يكون غير مهم نسبيا . وبالنسبة للتدريس العملى فى المعامل أو الورش

فإن مثل هذا الحجم يتطلب أكثر من معلم .

وفي أسلوب المحاضرة يكون الإتصال اللفظي في اتجاه واحد من المحاضر إلى المستمعين . وهذا يتطلب مهارات تدريسية معينة ليكون الاتصال مؤثرا مثل تنويع الصوت وتكييفه حسب متطلبات الكلام . ويمكن تغيير هذا النمط من الإتصال إذا ما تغير المحاضر أو إذا ما وجه أحد المستمعين سؤالا أو أسئلة لمزيد من الإيضاح أو إذا ما توقف المحاضر ووجه بعض الأسئلة للمستمعين للإجابة عليها أو مناقشتها . ويمكن أن تكون الإجابة أو المناقشة فردية أو جماعية باشتراك مجموعة أو أكثر من مجموعة فيها .

ويمكن استخدام أسلوب المحاضرة مع مجموعات من الطلاب أقل من ٣٢ طالبا . وعندئذ يكون من الممكن أن يوجه الطالب أسئلة للمحاضر بصورة منتظمة كما يمكن للمحاضر أن يجيب على الأسئلة الفردية للطلاب . لكن يصعب بالنسبة لحجم هذه المجموعة أن يسأل الطلاب بعضهم بعضا. ويمكن تحقيق ذلك بتقسيمهم إلى مجموعتين فرعيتين بهدف المناقشة أو استخدام بعض المصادر أو المواد العلمية . أما إذا لم تقسم المجموعة واشترك كل أعضائها في مناقشة بعضهم بعضاً فإن نوع الإتصال هنا يصعب تحديده لاعتماده على عوامل كثيرة متداخلة منها الوقت الذى يأخذه كل طالب في الكلام ومدى متابعة كل طالب لسؤال زميل له بحيث يطور المناقشة في اتجاهها الصحيح أو إعادة الموضوع إلى الأستاذ لإبداء الرأى أو توجيه النقاش فيه . ومنها الوقت الذى يأخذه الأستاذ في التعليق القصير أو الطويل، وكذلك المستوى العام للأسئلة سواء من حيث كونها تتناول الحقائق أو المفاهيم أو النقد والتقويم . وفي مثل هذه المجموعة يمكن إدارة أنواع من النشاط التعليمى مثل لعب الدور Role Playing أو المماثلة Simulation .

كثير من أعضاء هيئة التدريس قد تكون قدرتهم محدودة في التفاعل مع مجموعات الطلاب لكن يمكن زيادة قدرتهم في هذا المجال عن طريق التدريس . ومن أساليب التدريس التى استخدمتها بعض الجامعات للتغلب على هذه المشكلة إستخدام التليفزيون حيث يعرض شريط مسجل لجزء قصير من أسلوب التدريس للمعلم . ويقوم المعلم بمشاهدة نفسه على غرار التعليم المصغر . وقد أثبت مثل هذا

الأسلوب من التدريب صلاحيته وفعاليته فى تحسين مستوى الأداء للمعلمين وتحسين مهاراتهم التدريسية فى استخدام الأسئلة بطريقة فعالة وفى حسن توجيه المجموعة وإدارتها وفى الإستفادة من التغذية المرتدة Feed Back .

فى مجموعة مكونة من ١٤ طالبا أو أقل يمكن تكوين حلقة للمناقشة تنظم على شكل مائدة مستديرة . وتنظيم المجموعة على هذا الشكل يحقق مزيدا من التفاعل بين أفرادها أكثر مما يحدث عادة فى التنظيم العادى حيث يجلس الطلاب فى صف أو أكثر فى مواجهة المعلم . ويساعد هذا التنظيم أيضا الطلاب على التفاعل مع بعضهم بعضا كما يساعد المعلم على أن يلعب دورا ثانويا يتدخل فيه من آن لآخر لتوجيه النقاش ولزيادة التفاعل . ومن المسلم به الآن فى عالم التربية أن التفاعل بين طالب وطالب لا يقل أهمية عن التفاعل بين الطالب والأستاذ . بيد أن عدد مرات التفاعل ومستواه يمكن أن يختلف فى الحالتين إختلافا كبيرا . ومن الأهمية بمكان المدى الذى يستمع فيه الطلاب لبعضهم بعضا ويتابعون ما يثيره زملاؤهم من نقاط . وقد يكون ذلك أفضل من محاولة أى منهم الإشتراك فى المناقشة لمجرد المساهمة فيها دون حساب لإغناء المناقشة بما يحقق تقدم المجموعة ككل .

إن نتائج البحث فى مجال ديناميات الجماعة قد أضافت الكثير إلى معرفتنا فى هذا المجال . وزادت من فهمنا للتفاعل الممكن بين مجموعات المناقشة من الطلاب . بيد أن وضع هذه النتائج موضع التطبيق والممارسة فى المجال التربوى لم يتحقق بدرجة كبيرة ولم يقم بها إلا قلة من المتحمسين . ويبدو أن كثيرا من المدرسين فى التعليم الجامعى يفتقرون إلى المهارات المناسبة فى إدارة الجماعة بما يتناسب مع موقف المناقشة فى مجموعة من الطلاب . ويمكن تحقيق نتائج هامة وزيادة مهارات هؤلاء المدرسين عن طريق برامج التدريس فى هذا المجال .

وقد يميل بعض المدرسين إلى معاملة مجموعة المناقشة معاملة فصل صغير يحاضره أى أنه يستخدم أسلوب المحاضرة بدلا من مهارات إدارة المناقشة ، لأن هذه هى الطريقة التى تعودوا عليها فى التدريس . وربما أيضا لأنهم لو حاولوا الخروج من هذه الطريقة فمن المتوقع ألا يتعاون الطلاب لأنهم بدورهم يتوقعون من خلال الخبرة والتجربة السابقة أن يقوم المدرس بالدور الإيجابى والرئيسى فى التدريس وأن يكون

دورهم سلبيا .

إن النظام الريادى أو الإشرافى Tutorial System يسمح بمرونة أكثر فى التفاعل بين الطلاب والمدرس على الرغم من أن ذلك لا يتحقق دائما بصورة عملية .

وينبغى الإشارة إلى أنه من الأهمية بمكان المستوى الذى تكون عليه المحاضرة والمستوى الذى تكون عليه الأسئلة التى يوجهها المحاضر أو المدرس إلى الطلاب بحيث تساعد كل طالب على الإشتراك الفعال فى المناقشة وزيادة الفهم .

وأخيرا نود أن نشير إلى خصائص مجموعة الطلاب بدون مدرس . وأهم ما تتميز به هذه المجموعة أنها متحررة تماما من أية قيود قد يفرضها وجود المدرس أو من احتكاره للكلام أو الحديث . كما تتميز هذه المجموعة بقلة مستوى القلق أو التوتر من جانب وزيادة الحرية فى التفاعل مع بعضهم بعضا من جانب آخر . ومن المهم لمثل هذه المجموعة لتحقيق تفاعل أفضل أن تعرف ما ينبغى عليها عمله وأن تعد مسبقا لهذا الغرض . وقد يتطلب الأمر بعض الوقت حتى يستطيع الطلاب أن يتعودوا على العمل بفعالية فى هذه الطريقة . وقد يكون من المفيد بالنسبة لهؤلاء الطلاب أن يعرفوا شيئا عن ديناميات الجماعة . لقد أثبتت تجربة التعليم المبرمج أن هذا النوع من التعليم مفيد لجماعة الطلاب بدون فائدة .

المعلم وطريقة التدريس :

إن أحد الإختلافات الرئيسية لطريقة التدريس يكمن فى المعلم . وهناك بعض الصفات أو العوامل المميزة التى تؤثر فى سلوكه . منها مدى معرفته بالموضوع الذى يدرسه وطبيعة خبرته بالتدريس وبعض الصفات الشخصية والمهارات التدريسية . وبعض هذه الصفات يمكن تغييرها بالتدريب وبعضها لا يمكن .

لقد أثبتت التجارب فى الدول الأخرى أن التدريس الجماعى أو التدريس عن طريق فريق من المعلمين فى المدرسة الثانوية قد أكد وجهة النظر القائلة بأن وجود أكثر من معلم يضيف قوة إلى مختلف جوانب العملية التعليمية أو التدريسية . بينما الأمر مختلف فى التعليم الجامعى نظرا لأن العمل الجامعى يرتبط بالمهارة فى البحث العلمى أكثر من ارتباطه بالمهارة فى التدريس .

إن خصائص الطلاب مهمة أيضا فى تحديد طريق التدريس . فهناك بالطبع فجوات

فى معرفتهم بالموضوع . وقد لا يكون لديهم تصور عن الموضوع قبل المحاضرة . وقد يكون عندهم دافعية للتعلم أو لا يكون . وهذه جوانب مهمة لكل طالب وهى مهمة أيضا بالنسبة لمدى عموميتها بين الطلاب . وحتى إذا كانت مجموعة الطلاب متجانسة نسبيا فى مستواها المعرفى فإن هناك فروقا مهمة فى شخصياتهم وأساليب تعلمهم . وهناك من أدلة البحوث الكثيرة ما يشير إلى أن هذه الفروق تؤثر على طريقة التدريس المناسبة لكل طالب .

إن كثيرا من طرق التدريس تقوم على أساس المعدل العادى . أى أنها تناسب الطالب العادى أو المتوسط . أما غير ذلك من الطلاب فغالبا ما لا يكون لهم ترتيبات تدريسية مناسبة . والواقع أن توفير مثل هذه الترتيبات يعتمد على مدى تطور النظام التعليمى ومدى قدرته على توفير المستوى التعليمى المناسب ومدى قدرة أعضاء هيئة التدريس واستعدادهم للمساعدة . ويمكن القول بصفة عامة أيضا أن وظائف التعليم أو التدريس تتلخص فى النقاط الآتية :

١- إستاثرة دافعية الطلاب .

٢- بيان وتوضيح ما هو مطلوب من الطلاب ويشمل ذلك :
   - الجوانب المعرفية .
   - الجوانب السلوكية .
   - ردود الفعل .

٣- توجيه الطلاب وإرشادهم .

٤- تزويد الطلاب بمادة علمية قيمة لدراستها والتمرين عليها .

٥- إعطاء الطالب مزيداً من الرضا عن النفس كلما تقدم فى الدراسة .

٦- تنظيم العمل بطريقة توضح للطلاب تكامل وشمول جزئياته الفرعية أو المرحلية.

٧- مساعدة الطالب على وضع معدلات عالية لأدائه .

٨- تزويد الطالب بوسيلة يستطيع أن يحكم بها على أنه حقق المستوى المطلوب من الأداء .

معوقات التدريس الجامعي الجيد :

هناك عوامل متعددة تحول دون التعليم الجامعي الجيد تختلف باختلاف الجامعات . وعلى كل جامعة أن تبحث عن معوقات التدريس الجيد بها . وقد تضع الجامعة يدها في نهاية بحثها على بعض مؤشرات القصور التي قد تحاول التغلب عليها حسب إمكانياتها . ولكن المشكلة قد تظل قائمة لعدم وجود اتفاق حول المقصود بالتدريس الجامعي الجيد ومواصفاته . ومن ثم تكون محاولة كل جامعة إجتهادا ذاتيا، وإن اهتدت في محاولتها ببعض نتائج البحوث العلمية أو التنظير التربوي .

وقد تعني عبارة التدريس الجامعي الجيد أن يكون مدرس الجامعة محبوبا من طلابه وأن يثير اهتمامهم وميولهم وأنهم ينجحون في الامتحانات أو يحصلون على درجات عالية فيها أو أنهم ينجحون في أعمالهم بعد تخرجهم أو أنهم يواصلون دراستهم الأكاديمية العليا .

إن عدم الاتفاق على تحديد مواصفات للتدريس الجامعي الجيد يمثل بداية الطريق للبحث عن العوامل التي تعوق تحقيق مثل هذا التدريس . ومن العوامل الأخرى عدم التحمس لدراسة طرق التدريس الجامعي وأساليبه . لأن من يسلك طريق التدريس الجامعي ليس الإعتبار الأول عنده التدريس وإنما الأهم عنده البحث العلمي في تخصصه والذي درب عليه في دراسته العليا الجامعية . وقد ينظر إلى التدريس في هذه الحالة على أنه عرض طارئ في حياته الأكاديمية المهنية .

ومن معوقات التدريس الجيد في الجامعة أيضا أن الترقي في سلم الوظائف الأكاديمية يعتمد أساسا على البحث العلمي لا على التدريس . ومن هنا قد ينعدم الدافع الذاتي والإهتمام الشخصي لعضو هيئة التدريس بالبحث في أساليب تحسين تدريسه .

وقد يكون لدى بعض أعضاء هيئة التدريس إعتقاد بأن استحداث طرق تدريس جديدة غير محتمل أو أن طرق التدريس الحالية ليست سيئة أو أنه ليس في الإمكان أحسن مما كان أو أن البحث في طرق التدريس الجيدة غير عملي وغير مجد ومضيعة

للوقت أو مصيره الفشل .

علينا أن نتذكر دائما أن التربية أرقى من التدريب وأعلى . وقد أكد هذا المعنى بعض كبار فلاسفة التربية أمثال روسو وفرويل وديوى وغيرهم . وهو ما ينبغى أن ينعكس على كل مستويات التعلم من رياض الأطفال حتى الجامعة . ويتصل بذلك أيضا أن يكون مفهوم التدريس جزءاً من النظام الكلى للجامعة . فنظام التدريس كما هو معروف يرتبط بالإطار الذى تنظم فيه المعرفة تقليديا إلى مواد دراسية محددة .

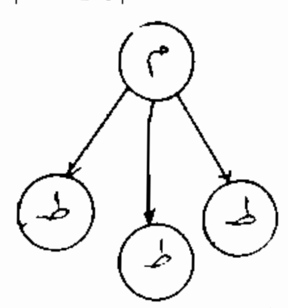
ومما يلقى الضوء على بعض الصعوبات التى تكتنف التدريس الفعال أو الجيد أن البحث العلمى لم يلعب حتى الآن دوراً هاما فى تطويره وتحسينه . وتلخص موسوعة بحوث التدريس فى التعليم العالى الموقف الحالى لدور بحوث التدريس فى تطوير التعليم العالى بقولها : «لعل أغرب الأمور عن بحوث التدريس فى التعليم العالى أن دورها فى تحسين التدريس لم يقوَّم بعد . ولا توجد دراسات تقريبا عن إنتشار بحوث التدريس على هذا المستوى . كما أننا لا نعرف إلا القليل عن مدى قدرة الهيئات المسئولة عن تنمية الهيئة التدريسية على استخدام مثل هذه البحوث فى تصميم وتطبيق برامجها . ومن المتوقع أن القرن الحالى سيشهد مزيدا من الإهتمام بفائدة البحث لا فى إزدهار المعرفة وفهم التدريس فحسب بل وفى تطويره وتحسينه أيضاً» .

إستراتيجيات التعلم : Teaching Strategies

هناك صور متعددة من استراتيجيات التعلم يمكن استخدامها فى الموقف التعليمى فى حجرة الدراسة . وهذه الإستراتيجيات تختلف فى توجيهاتها تبعا للهدف الرئيسى من استخدامها . فهناك من الاستراتيجيات ما يركز على المعلم ومنها ما يركز على المتعلم كفرد ومنها ما يركز على مجموعة المتعلمين والتفاعل بينهم . وسنعرض فى السطور التالية لأهم هذه الإستراتيجيات .

١- **استراتيجية التمركز حول المعلم :** وفى هذه الاستراتيجية يكون المعلم هو مركز التعلم ومنه تصدر كل المعلومات ، فهو يتحدث والطلاب ينصتون . ويكون إتجاه السير فى النشاط التعليمى من المعلم للطلاب فى إتجاه واحد غالبا . وهذا النوع من استراتيجيات التعلم يستخدم بصورة رئيسية فى دروس الإذاعة والتليفزيون

والفيديو والسينما والأشرطة المسموعة . كما يستخدم في الدروس أو المحاضرات التي يقتصر فيها دور الطلاب على الإستماع أو فى المواقف التى يقوم فيها المعلم بعرض معلومات جديدة أو شرح أو تمثيل مهارات تعليمية معينة . ويمكن تمثيل هذه الإستراتيجية بالرسم الآتى حيث يرمز الحرف م إلى المعلم والحرف ط إلى الطالب :

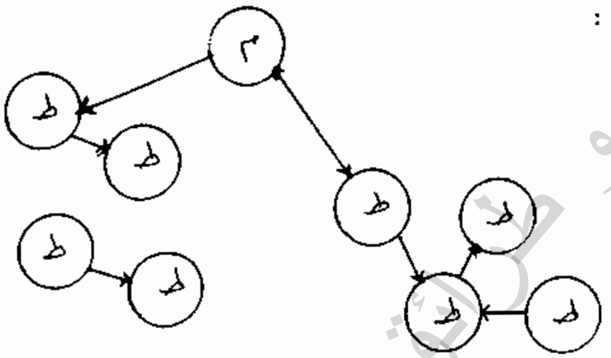


استراتيجية التمركز حول المعلم

٢- إستراتيجية الحوار: وهذه الاستراتيجية تماثل الاستراتيجية الأولى من حيث الشكل بمعنى أن المعلم هو المصدر الأول للتعلم . ومنه تصدر المعلومات لكنها تختلف عن الاستراتيجية السابقة من حيث أن العلاقة بين المعلم والطالب ليست فى اتجاه واحد وإنما فى إتجاه مزدوج من المعلم للطالب ومن الطالب للمعلم عندما تحدث مناقشة للأفكار والآراء . وهذه الاستراتيجية تستخدم كثيرا في المواقف التعليمية . بل يوصى باستخدامها لأنها تحفز الطلاب على التعلم وتستثير تفكيرهم وذكا ءهم . ويمكن تمثيل هذه الاستراتيجية بالرسم التالى حيث يشير السهم إلى التفاعل المزدوج بين المعلم والطالب :

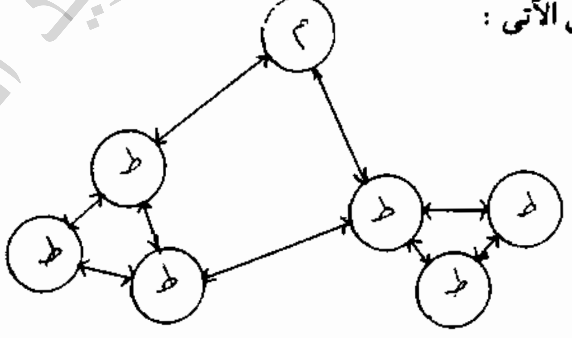
استراتيجية الحـوار

٣- إستراتيجية التعلم النشط : وهذه الإستراتيجية تعتمد على تفاعل المعلم مع الطلاب من ناحية، وتفاعل الطلاب مع أنفسهم من ناحية أخرى حيث يقومون بمساعدة بعضهم بعضا . ولهذه الإستراتيجية صورتان صورة شبه جماعية لمجموعة الطلاب فى تعاونهم وتفاعلهم كما يحدث فى الدروس العملية فى العلوم . ويمكن تصويرها بالرسم الآتى :



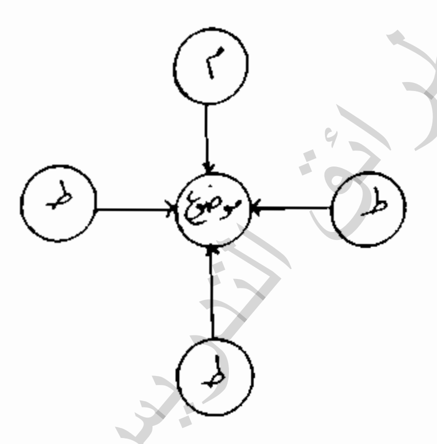
استراتيجية التعلم النشط شبه الجماعى

الصورة الثانية : هى إستراتيجية التعلم النشط الجماعى حيث يكون الطلاب مجموعات صغيرة ويكيفون أنفسهم لقدرات بعضهم البعض على التعلم ، ويقومون بعملية تعلم نشطة يناقشون فيها الصعوبات التى تواجههم ويتفقون على حلها . وهذا الموقف التعليمى التعاونى يقوم فيه المعلم بدور الموجه أو المساعد في التفاعل دون أن يتدخل فيه وتستخدم هذه الإستراتيجية فى حلقات الدرس وحل المشكلات ، ويمكن تصويرها بالشكل الآتى :



استراتيجية التعلم النشط الجماعى

٤- إستراتيجية التمركز حول الموضوع : تستخدم هذه الإستراتيجية مع مجموعة صغيرة نسبيا من الطلاب . وتتركز جهودهم التعليمية حول موضوع أو مشروع أو مشكلة يشتركون جميعا فى مناقشتها بعد أن يقوم أحدهم بعرضها . ويقوم المعلم أو المعلمون بدور الخبير أو الموجه الأكاديمى للطلاب . ونجد صورة لهذه الإستراتيجية فى السيمنارات أو دروس المناقشة أو المشروع الجماعى حيث تتركز جهود الطلاب على توضيح المشكلة المطروحة أو الموضوع المقدم ويتضافرون جميعا فى التوصل إلى حل مشكلاته أو التغلب على صعوباته . ويمكن تمثيل هذه الإستراتيجية بالشكل الآتى :

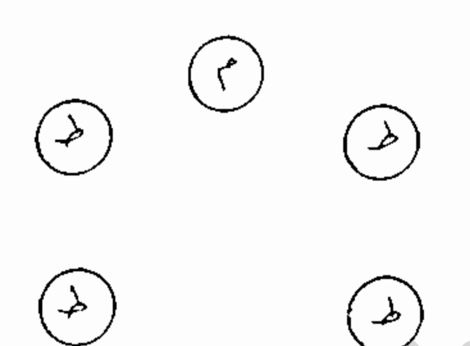


استراتيجية التمركز حول الموضوع

وواضح من هذه الإستراتيجية أن جهود الطلاب والمعلمين تتركز كلها حول الموضوع وتتضافر معا لتوضيحه وسبر أغواره .

٥- إستراتيجية التعلم المستقل : وهى إستراتيجية تستخدم إذا أردنا من الطلاب أن يعمل كل منهم على حدة مستقلا عن الآخر . وفى هذه الإستراتيجية لا يوجد تفاعل بين الطلاب . ويكون دور المعلم فى أضيق الحدود مثل إعطاء تعليمات أو

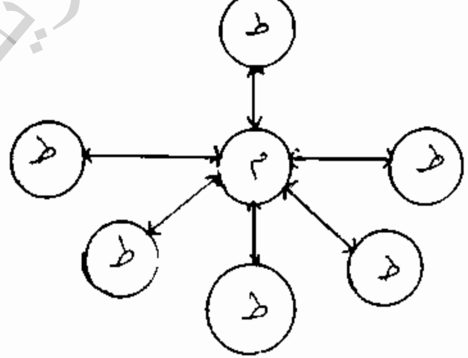
توجيهات كما هو الحال مثلا فى حل التمرينات أو إجراء التجارب الفردية أو عمل المشروعات الفردية أو أداء الإمتحانات . ويمثل الشكل التالى هذه الإستراتيجية .



استراتيجية التعلم المستقل

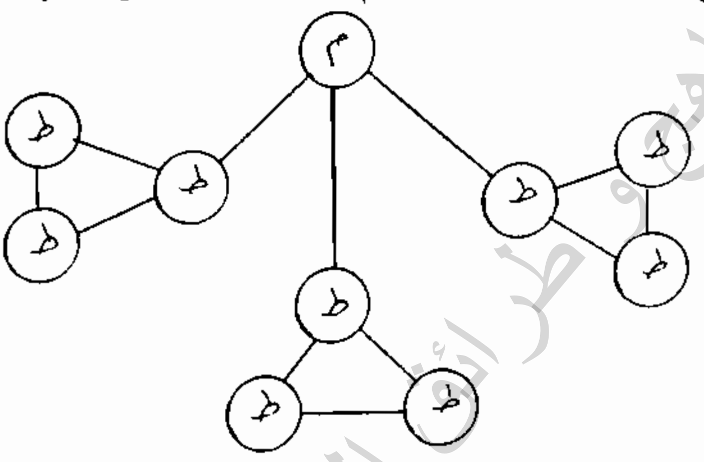
٦- إستراتيجية التعلم التفردى، Indvidnalised Tcaching

وهى إستراتيجية تستخدم فى التعليم الفردى للطلاب مختلفى القدرات التعليمية. وفيها يوجه المعلم عملية التعلم لكل فرد حسب قدراته وإمكانياته . ويتطلب ذلك وجود مجموعة صغيرة نسبيا من الطلاب . وتستخدم هذه الإستراتيجية فى التعليم الريادى (Tutorial) حيث يقوم الرائد بالإشراف على مجموعة مناسبة من الطلاب ويوجه تعليم كل منهم حسب قدراته . وهو نظام اشتهرت به بعض الجامعات مثل جامعتى كمبريدج وأكسفورد فى بريطانيا . كما يمكن إستخدام هذه الإستراتيجية فى تعليم اللغات القومية والأجنبية . ويمكن تصوير هذه الإستراتيجية بالشكل الآتى :



استراتيجية التعلم التفردى

٧- **إستراتيجية المجموعات الفرعية** ، وهى إستراتيجية يقسم بموجبها الطلاب إلى مجموعات تقوم كل مجموعة بدراسة موضوع فرعى معين من المقرر . وأحسن صورة لهذه الإستراتيجية نجدها فى تدريس المشروعات حيث تقوم كل مجموعة بدراسة مشروع معين تحت إشراف وتوجيه المعلم . ويصور الشكل الآتى هذه الإستراتيجية .



استراتيجية المجموعات الفرعية

وواضح ان كل مجموعة تعمل بمعزل عن الأخرى

وقفة ختامية :

إن من يظن أن كل ما يحتاجه للتدريس هو معرفة محتوى أو مضمون المقرر الذى يدرسه يكون قد جانب الصواب . لأن معرفة المحتوى أو المضمون تمثل الخطوة الأولى فى التدريس . وهى وإن كانت مهمة إلا أنها أول الطريق . ذلك أن التدريس هو أكثر من مجرد معرفة المادة أو فهمها وإنما هو مساعدة الآخرين على المعرفة أو الفهم . وهذا يتطلب معرفة هؤلاء الآخرين ومعرفة المقصود بالفهم . إن أكثر أنواع المعرفة تقدما فى العالم قليلة القيمة لأى فرد إذا لم توصل إليه . ولذلك فإن زيادة معرفة الشخص بمضمون ومحتوى المعرفة أو المقرر لن يجعل منه تلقائيا مدرسا جيدا . ولكى يتحقق ذلك عليه أن يفهم الأبعاد الحقيقية للتدريس التى سبق أن عرضنا لها بالتفصيل . وعليه من ناحية أخرى أن يفهم الأدوار الرئيسية للمعلم والتى لا تقتصر

على جانب نقل المعرفة . وقد سبق أن عرضنا لتفصيلات تفيد المعلم فى هذا الصدد . وتختلف الأهمية النسبية لهذه الأدوار بإختلاف المرحلة التعليمية لكنها تشترك جميعا في القدر الرئيسى وتصدق على أستاذ الجامعة ومعلم التعليم العام على السواء . ويمكن أن نوجز القول فى الأدوار الوظيفية للمعلم على النحو التالى :

- **دور المدير** : فهو يقوم بإدارة عملية التعلم والبيئة المحيطة بها . وهذا يتضمن التلاميذ كأفراد ومجموعات وبرنامج التعلم ومصادره .
- **دور الملاحظ** : فكفاءة المعلم تعتمد على قدرته فى ملاحظة التلاميذ عن قرب وملاحظة أفعالهم وردودها وتفاعلها .
- **دور المشخص** : وهذا الدور التشخيصى جزء لا ينفصل عن دوره كملاحظ. وهذا يتضمن تحديد جوانب القوة والضعف لكل تلميذ ووضع البرنامج المناسب له .
- **دور المربى** : وهذا يتضمن تحديد الأهداف والأغراض التعليمية وتحديد طبيعة المنهج الدراسى ومحتواه وإعداد البرنامج التعليمى المناسب .
- **دور المنظم** : وهذا يتضمن تنظيم البرنامج التعليمى فى ضوء تحديد طبيعته .
- **دور متخذ القرار** : فهو الذى يختار مواقف التعلم المناسبة والمواد التعليمية المصاحبة وتحديد واجبات التعلم للتلميذ . بل إن كل ما يحدث فى الفصل يتوقف على قرارات يتخذها المعلم .
- **دور المقدم** Presenter : وهذا يتضمن دوره فى تقديم وعرض المادة التعليمية والقيام بالشرح والمناقشة وتوجيه الأسئلة .
- **دور الموصل** Communicator : وهو جزء مكمل لدوره السابق كما يتضمن التحدث وتوصيل المعانى والأفكار للتلاميذ . أى أنه ناقل للمعرفة .
- **دور الميسر** Facilitators : وهو دور هام للمعلم باعتباره شارحا ومبسطا لعملية التعلم . فالتعلم بطبيعته عملية صعبة . وهو يقوم بدور الوسيط بين التلميذ أو مجموعة التلاميذ وبين واجبات التعلم .
- **دور المحفز** Motivator : وهو دور هام للمعلم يتمثل فى إثارته لإهتمامات المتعلم ودوافعه وحفزه على التعلم والدرس .
- **دور المستشار** Counsellor : أو الناصح الذى يقوم بتقديم النصح للتلاميذ فى كثير من الأمور التى تهمهم سواء كانت أمورا تعليمية أم شخصية أم

إجتماعية .

- **دور المقوم Evaluator** : وهو دور على جانب كبير من الأهمية . وهو يتضمن تقويم قدرات التلاميذ ومدى تحصيلهم وتقدمهم الدراسي .

بعض عدم الرضا :

هناك شكوى عامة أشير إليها في عدة دول من جانب الطلاب تشير إلى عدم رضائهم عن مستوى التدريس الجامعي والعمل الروتيني ونقص الإهتمام من جانبهم وعدم استثارتهم للتعلم والمحاضرات سيئة الإعداد والمحاضرات سيئة الإلقاء والأعداد الكبيرة في المحاضرات وعدم توفر الإحتكاك الطبيعي بين الطلاب وكلياتهم .

وهناك أيضا نقد موجه لمناهج الدراسة الجامعية وتخلف بعض جوانبها عن مواكبة التقدم المعرفي والحضاري المعاصر . وهناك نقد أيضا ضد التدريس الجامعي من حيث الإهتمام بالتعلم الشكلي وأساليب الامتحانات في صورتها التقليدية . وعيبت الجامعات على اهتمامها بالتعليم مقابل التعلم وعدم إهتمامها بالأساليب الجديدة وعدم الأخذ بعين الإهتمام للإتجاهات الجديدة في الطرق التي يتعلم بها الطلاب وأساليب تقويمهم وقياس أدائهم .

هناك شعور من جانب الكليات بأن العمل الأكاديمي في الجامعات لا يمكن تحقيق مستوى جيد له طالما أن هناك أعدادا متزايدة من الطلاب باستمرار وطالما أن الضغوط التي تواجهها الجامعات تفرض عليها توجيه طاقات أعضاء هيئة التدريس بها لا إلى العمل الأكاديمي والابتكاري والبحث العلمي وإنما إلى طاحونة الروتين التدريسي الذي أصبح يمتص معظم وقت الأساتذة .

لا يمكننا أن ننكر أن التعليم العالي قد استطاع أن يعلم اعداداً كبيرة تعليما معقولا وأنه استطاع أن يخرج كثيرا من المؤهلين المناسبين للعمل في مختلف مجالات العمل والإنتاج . ولكن على الرغم من ذلك توجد شكوى عامة وعدم رضا عن الوضع الراهن للتعليم بما في ذلك التعليم العالي في الدول المختلفة . فالطلاب غير راضين عما يدرسونه، وغير راضين عن الطريقة التي يعلمون بها والبرامج والمناهج التي ترتبط بها والأساليب التي يتم على أساسها تقويمهم وتحديد مستويات أدائهم وعليها يتوقف نجاحهم في الإمتحانات أو فشلهم .

كما أن مؤسسات التعليم العالي تنظر إلى المستوى المتدني الذي وصل إليه

التعليم بها على أنه نتيجة طبيعية للتوسع فى قبول أعداد من الطلاب دون أن يصاحب ذلك توسع فى الإمكانيات المادية والبشرية لهذه المؤسسات . وحل هذه المشكلة يتمثل فى أمرين لا ثالث لهما :

- أن يخفض أعداد الطلاب الملتحقين بالتعليم العالى بما يتناسب مع الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة .

- أن يتوفر القدر المناسب من هذه الإمكانيات لتعليم الأعداد المتزايدة من الطلاب .

لقد ترتب على تزايد أعداد الطلاب اضطرار الجامعات إلى الأخذ بأساليب أقل كفاءة في تنظيم البرامج والطرق والأساليب . كما فرض عليها الإلتجاء إلى أسلوب التعليم أكثر من أسلوبى البحث والتعلم . وفرض عليها أيضا قبول مستويات متدنية من أعضاء هيئة التدريس . وإن عدم تطور الطرق والأساليب المستخدمة فى التعليم الجامعى قد أدى إلى تخلفها عن ملاحقة التقدم فى مجال المعرفة البشرية .

والواقع أن معظم الطلاب يلتحقون بالجامعة وعندهم الرغبة لتعلم أشياء جديدة ويجب أن تستفيد الجامعة من هذه الرغبة باعتبارها ركيزة هامة لدافعية التعلم عندهم. ويجب أن تعمل الجامعة على تحقيق آمال الطلاب وتطلعاتهم إلى الجامعة باعتبارها منارة للعلم ومكانا يستطيعون أن يتعلموا فيه أشياء كثيرة مفيدة . ويجب أن تتنبه الجامعة أيضا إلى أن دافعية الطلاب للتعلم قد تتأثر سلبا عند دراسة مقرر معين لاعتبارات اخلاقية أو دينية يؤمن بها الطلاب . فلو أن طالبا مثلا يعتقد بأن دراسة معينة غير أخلاقية أو غير دينية فإنه سيتأثر تبعا لذلك . مثلا لو أن طالبا كان يعتقد بأن دراسة هندسة الوراثة تعتبر شيئا غير أخلاقى فإنه سيجد صعوبة فى دراسة المبادئ التى تتحكم فيها والقوانين التى تنظمها . ومثل هذا الطالب يحتاج إلى توجيه خاص من أستاذ المقرر يبصره فيه بالغاية والفائدة المرجوة من دراسته .

ومما يساعد الطلاب على التعلم المفيد أن توضح لهم أهداف كل مقرر يدرسونه وأن تكون أهداف هذا المقرر لها معنى ومغزى بالنسبة لهم . كما أن متطلبات «خارج التخصص» يجب أن يراعى فيها ألا تتطلب من الطلاب تفصيلات كثيرة بمثل تلك التى يدرسها طالب التخصص . وهي مسألة وإن كانت بديهية إلا أنها كثيرا ما تتجاهلها بعض الجامعات .

الفصل الثامن

أساليب ومصادر التعلم

مقدمـــة :

هناك أساليب ومصادر معروفة للتعلم الجامعى من أهمها المحاضرة التى تعتبر من أقدم أساليب ومصادر التعلم . وقد كانت المحاضرة والسبورة والكتاب ومازالت حتى الآن أهم أساليب ومصادر التعلم . وعلى الرغم من ذلك ظهرت أساليب ومصادر أخرى للتعلم على مر العصور . فمنذ عام ١٨٩٠ بدأ استخدام الشرائح Slides فى التعليم . ومنذ سنة ١٩١٠ بدأ استخدام الأفلام فى التعلم بانتظام .

والواقع أنه لا يوجد نظام متفق عليه لتصنيف أساليب ومصادر التعلم . فهناك مصادر عديدة للتعلم تشمل البيئة بكل إمكانياتها . وما يهمنا هنا المصادر التى تقوم على أساس المعلومات مثل التليفزيون ومعامل اللغات والحاسب الآلى والمصادر السمعية والبصرية الأخرى وغيرها من التسهيلات . وسنتناول فى السطور التالية الكلام عن بعض هذه المصادر مبتدئين بالكلام عن المحاضرة .

أولا - المحاضرة :

يشير بلاى Bligh (١٩٧٢) فى كتابه عن جدوى المحاضرة إلى الأهمية النسبية للمحاضرة كوسيلة وبعد استعراضه لنتائج البحوث أشار إلى أن المحاضرة تعتبر وسيلة مقبولة لنقل المعلومات إلا أنها أقل قيمة من الطرق الأخرى للتعليم التى تستحث التفكير وتعمل على التكيف الشخصى والإجتماعى وتغيير الإتجاهات . وبعبارة أخرى فإن المحاضرة لا تحقق الأهداف المعرفية العليا فى تصنيف بلاى . وهذا لا يقلل من قيمة المحاضرة فكثير من الأعمال المطلوبة للدراسة الجامعية تعتمد عليها . ويجب الإشارة إلى ما يقوله ماكليش Mcleish (١٩٦٨) فى كتابه : The Lecture Method. حيث يشير إلى أن الطلاب عندما يستمعون إلى محاضرة فى مستوى إدراكهم وفهمهم ويقومون بكتابتها أثناء سماعهم لها نادراً ما يستطيعون استعادة أكثر من ٤٠ ٪ من المعلومات الرئيسية للمحاضرة بعد انتهائها وما يقرب من نصف هذه النسبة بعد أسبوع .

ولا يعنى حضور الطلاب للمحاضرات بانتظام أن هذا دليل على فعالية المحاضرة كوسيلة تعليمية . فكثير من الطلاب يحضرون المحاضرات لأن ذلك هو الطريق الوحيد الذي يعرفون به محتوى المادة التي ينبغي عليهم دراستها لينجحوا في المقرر. وكثير من المقررات تعتمد بدرجة كبيرة على المحاضرة . وعلى أساسها يتحدد ما يتعلمه أو يدرسه الطلاب بل ويتم تقييمهم على أساس ما حصلوه منها .

وكثير من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لا بديل لهم سوى المحاضرة في تعليم مجموعة كبيرة من الطلاب محتشدة في قاعة كبيرة تفرض بحكم طبيعة العلاقات في داخلها أن يكون الأداء فيها مسرحيا أي يقوم على أساس أداء الممثل على المسرح وليس على أساس الحوار العقلي .

مشكلات عامة لطريقة المحاضر :

هناك مشكلات عامة لطريقة المحاضرة يمكن تصنيفها بصورة عامة إلى :

(أ) مشكلات تتعلق بالمشاعر الشخصية للمحاضر .

(ب) مشكلات تتعلق بعملية الاتصال .

(ج) مشكلات تتعلق بإعداد المحاضرة وتنظيمها .

وطريقة عرض هذه المشكلات متداخلة بالطبع . وسنفصل الكلام عن كل منها .

(أ) مشكلات تتعلق بالمشاعر الشخصية للمحاضر :

من الأمور الشائعة أن كل المحاضرين تقريبا ينتابهم القلق والعصبية عندما يواجهون جمهورا للمرة الأولى . وقد تكون نتيجة ذلك تلجلج المحاضر وتزايد الشعور بعدم الثقة بالنفس وسيطرة الخوف من عدم القدرة على الإجابة على الأسئلة التي قد توجه إليه وتفادي أي حوار مع الطلاب .

بيد أن موقف المحاضرة يضع المحاضر في موقف السلطة سواء بالنسبة للمادة التي يتناولها أو بالنسبة لضبط سلوك الطلاب . فالمحاضرة تمثل نشاطا جماهيريا يكون فيه المحاضر معرضا للمزالق والحرج . ويسيطر عليه الخوف من النقد وعدم القدرة على مواجهة الموقف .

وطريقة المحاضرة هي أسلوب تعليمي ذو اتجاه واحد من المحاضر إلى الطلاب وتكون الفرص فيه قليلة ومحدودة لأية تغذية راجعة من الطلاب أو لمعرفة مدى ما فهموه أو ما يدور في أذهانهم من أسئلة أو ما يواجهونه من صعوبات في فهم مضمون المحاضرة ومغزاها بالنسبة لهم . والواقع أنه من الصعب أن يعرف المحاضر مدى فهم الطلاب لمحاضرته في الوقت الذي يتركز فيه نشاطهم على النظر والإستماع وكتابة المذكرات ، ومثل هذه الأمور قد تزيد من توتر المحاضر .

وهناك عدة طرق لمعالجة الشعور بالعصبية من جانب المحاضر . إحداها أن يعد نفسه جيدا قبل المحاضرة فذلك أدعى لأن يبعث الثقة بنفسه أثناء المحاضرة ويجنبه كثيرا من مشاعر العصبية . طريقة أخرى هي أن يتجنب الغموض والألغاز ويخفف من الشعور بالسلطة وأن ينقل الحوار إلى الطلاب أنفسهم عندما يكون هناك مجال للجدل أو الحوار .

طريقة ثالثة هي أن يغير من وضعه من حين لآخر عندما يشعر بالعصبية فإذا كان جالسا وقف وتحرك وإذا كان واقفا فيمكنه أن يتحرك إلى السبورة لكتابة بعض المفاهيم التي يذكرها أو كتابة ذلك على الفانوس السحرى أو أى نشاط آخر يغير من وضعه .

(ب) مشكلات تتعلق بعملية الإتصال :

لاشك أن عملية الإتصال تمثل محورا رئيسيا للمحاضرة وعليها يتوقف نجاح المحاضر أو فشله . ولاشك أيضا في أن لكل محاضر طريقته وأسلوبه الخاص . ولكن على الرغم من ذلك هناك عدة شروط رئيسية تضمن نجاح عملية الإتصال منها التأني في الكلام والوقوف بين لحظة وأخرى لإعطاء الطلاب فرصة للتفكير فيما سمعوه . ومنها أيضا ألا يطيل النظر إلى مذكراته وألا يلجأ إلى الإملاء . ويمكن للمحاضر في بداية المحاضرة أن يتأكد من أن كل الطلاب يسمعونه بتوجيه سؤال مباشر لهم وأن يطالبهم برفع أيديهم عاليا إذا ما أصبح من الصعب عليهم سماعه أثناء المحاضرة .

(جـ) مشكلات تتعلق بإعداد المحاضرة وتنظيمها وعرضها :

من المنطقي في بداية أي عمل أن نحدد الأهداف التي نرمي إليها ونسعى

لتحقيقها . وينطبق ذلك أيضا على المحاضرة . فيجب أن يحدد المحاضر أهداف المحاضرة فى ضوء محتوى المقرر وأهدافه وفي ضوء المعرفة السابقة لطلابه وفى ضوء مستقبل استخدام الطلاب للمعرفة المكتسبة أى المجال الذى سيعملون فيه أو يؤهلون له.

ومن الأمور التى تساعد المحاضر على جودة إعداده وعرضه للمحاضرة ما يأتى :

- أن يعنى بالشرح والتفسير مع التعليل والتحليل وبيان الأسباب والمسببات أى يعنى بالإجابة على الأسئلة ماذا ؟ وكيف ؟ ولماذا ؟ .
- أن ينوع مثيرات التعلم بين استخدام الصوت أى الكلام واستخدام الصورة أو المرئيات واستخدام الحواس الأخرى مثل الحس أو الشم فى المواقف التى تستدعيها وحيثما يقتضى الأمر ذلك .
- أن يربط بين المحاضرة وبين مستوى خبرة الطلاب وما سبق أن تعلموه فى هذا المجال أو فى المجالات المعرفية الأخرى .
- أن يربط بين محتوى المحاضرة وبين الموقف الراهن لإنجازات العلم أى يوضح مدى حداثة مضمون المحاضرة .
- أن يعرض المحاضر لوجهات النظر الأخرى أو المعارضة وأن يتناول أوجه الشبه والإختلاف بينها ويحاول المقارنة والمفاضلة بينها .
- أن يشير إلى الدراسات الحالية والسابقة المرتبطة بمضمون المحاضرة .
- أن يعمل على تنويع نشاط الطلاب بين الإستماع والنظر والعمل أو الإجابة على الأسئلة أو مناقشة وجهات النظر وبيان رأيهم فيها .
- أن يستثير الطلاب للحوار بين معارضين ومؤيدين لوجهات النظر وأن يشجعهم على اقتراح فروض أخرى أو وجهات نظر بديلة .
- أن يوفر للطلاب فرصة لمزيد من النقاش والحوار فيما بينهم بعد المحاضرة وذلك بعرض أى وجهة نظر جديدة أو نقطة تكون موضع خلاف وترتبط بمضمون المحاضرة .

- أن يعرض للمشكلات المرتبطة بموضوع المحاضرة أو بعضها وتحتاج لدراسة خاصة بها .
- أن يستخدم السورة أو فانوس العرض أو التسجيلات الصوتية أو أية وسيلة تعليمية أخرى للتأكيد على نقطة هامة في المحاضرة أو شرح جدول أو رسم أو أي شئ مماثل .
- أن يوضح في المحاضرة النقطة التي استوفيت مناقشتها وأن يبين النقطة الأخرى التالية حتى يساعد الطلاب على متابعة أجزاء المحاضرة والإنتقال فكريا من جزء إلى جزء آخر تال .
- أن يشرح أكثر من مرة وبصورة مختلفة النقاط الصعبة في المحاضرة حتى يتيح لمختلف الطلاب الفرصة لفهمها .
- أن يستخدم الأمثلة التوضيحية في المحاضرة .
- أن يستخدم في المحاضرة بعض الإقتباسات لاسيما من المصادر الكبري أو الرئيسية في الموضوع .
- أن يستخدم خبرته الشخصية عندما يكون ذلك ممكنا .
- أن يستخدم الفكاهة عندما يرى ذلك مناسبا بحيث لا يخل ذلك بالمحاضرة وبحيث لا يعتبر مضيعا للوقت .

إن الأمور السابقة قد لا يكون بعضها مناسبا لكل محاضرة ولكن يمكن للمحاضر أن يستفيد منها وأن يكيف بعضها لمقتضيات الحال حسب ظروف كل محاضرة .

تسلسل المحاضرة :

يعتمد نجاح المحاضرة إلى حد كبير على مدى تسلسلها أي ترتيب الأفكار التي تتضمنها سواء كان هذا الترتيب تاريخيا أو منطقيا . وقد يكون من الصعب على الطلاب متابعة هذا الترتيب أو التسلسل أثناء المحاضرة . ولذلك ينبغي على المحاضر أن يبين في بداية المحاضرة نقطة البداية ونقطة النهاية والنقاط الوسيطة بينها . وقد سبق أن أشرنا إلى أنه ينبغي على المحاضر أن يوضح للطلاب عند الانتهاء من نقطة ما أن هذه النقطة قد استوفيت وأن نقطة أخرى جديدة سيتناولها في المحاضرة حتى يساعد الطلاب على متابعة تسلسل الأفكار في المحاضرة .

وينبغى أن يهيئ المحاضر الطلاب للمحاضرة فى البداية فيثير اهتمامهم إلى أهميتها وقد يكون ذلك بطريقة مباشرة يحاول فيها المحاضر أن يربط بين موضوع المحاضرة وبين حدث أو أحداث جارية أو أن يكون بطريقة غير مباشرة يطرح فيها المحاضر سؤالا مثيرا للجدل أو باعثا على التفكير يتعلق بموضوع المحاضرة .

وكذلك يجب أن تكون نهاية المحاضرة بطريقة طبيعية غير مبتورة وقد يحاول المحاضر تلخيص أهم ما ورد فيها أو قد يطرح بعض الأسئلة للإجابة عليها أو يربط المحاضرة بمحاضرة أخرى تالية حتى يستثير اهتمام الطلاب للمحاضرة المقبلة .

ومن مشكلات المحاضرة التى يواجهها عضو هيئة التدريس أن الطلاب أثناء المحاضرة يكونون عادة سلبيين وأحيانا يغلب عليهم النوم مما يحول دون تعليمهم جيدا. وليس هذا الأمر وقفا على الطلاب فى الجامعات العربية وإنما يصدق على طلاب الجامعات فى مختلف النظم التعليمية المعاصرة .

ومن الطرق التى اتبعها بعض الأساتذة فى الجامعات المتقدمة لزيادة فعالية الطلاب وشعورهم بالإشتراك فى المحاضرة تشكيل لجنة من الطلاب يتم إختيارها على أساس التطوع أو الإختيار . وتقوم هذه اللجنة بقراءة بيان بمحاضرات الأسبوع القادم . كما تقوم هذه اللجنة بمقابلة زملائهم من الطلاب للوقوف على رأيهم فى المحاضرة السابقة . ثم يقوم أعضاء اللجنة بمقابلة عضو هيئة التدريس لإطلاعه على آرائهم والإستماع إلى مقترحاتهم فى تحسين المحاضرات القادمة . وقد يضيف من خبرته وتجربته إلى هذه المقترحات ما يراه هو ضروريا ومناسبا لتطوير أسلوبه فى المحاضرة .

ومن الأمور المفضلة التى إقترحتها هذه اللجنة ما يلى :

١- كتابة بيان موجز على السبورة أثناء المحاضرة لأن الطلاب عادة يولون إهتماما أكبر لما يكتبه الأستاذ على السبورة وتدوينه فى مذكراتهم أكثر مما هو مكتوب لديهم فى الكتاب .

٢- تلخيص النقاط الرئيسية فى نهاية المحاضرة .

٣- استخدام العروض التمثيلية Demonstrations أو السينمائية لجعل المحاضرة أكثر تشويقا .

٤- إستخدام أمثلة وتشبيهات مختارة من واقع الحياة الإنسانية بدل التمثيلات من العلوم الأخرى .

٥- يقسم الطلاب إلى مجموعات نقاش صغيرة Buzzing Sessions لمناقشة بعض المشكلات . وقد تكون فترة النقاش قصيرة لمدة عشر دقائق مثلا . ويطلب من بعض المجموعات أن تعرض على كل الطلاب خلاصة مناقشاتها وما توصلت إليه . وهذا الأسلوب قد يتطلب وقتا لتقسيم الطلاب لاسيما في المجموعات الكبيرة وقد يستغرق بعض الوقت أيضا في المناقشة . وقد يرى بعض أعضاء هيئة التدريس في ذلك أنه مضيعة للوقت . لكنه مفيد حيثما تكون الظروف مواتية ومهيأة له .

مكانة المحاضرة بين الطرق الأخرى :

لقد كانت المحاضرة كأسلوب للتدريس الجامعي موضع نقد كبير على مدى السنوات السابقة . فمن النقاد من يتساءل لماذا ينبغي على الطلاب أن يتجمعوا في مجموعات بالمئات ويتجشموا المتاعب ليستمعوا ما يستطيعون أن يتعلموه من كتاب أستاذهم بطريقة أكثر دقة وأكثر راحة .

وتشير بعض المصادر إلى طلاب جامعة السوربون الفرنسية في باريس على أنهم يمثلون نموذجا للثورة المعلنة ضد المحاضرات . فقلة قليلة من الطلاب هم الذين يحضرون المحاضرات . وهم يحضرونها بهدف خدمة الطلاب الآخرين الذين لا يحضرون . وذلك بالتعرف على الأجزاء التي يركز عليها الأستاذ في المحاضرة والتي يمكن أن تكون موضع أسئلة الإمتحانات . أما الطلاب الذين لا يحضرون فيكتفون بمتابعة المقرر عن طريق المذكرات Cous Polycopies التي تكون معروضة للبيع خارج حجرات الدراسة (Peterson, p: 59.) .

وبصرف النظر عما يوجه للمحاضرة كأسلوب للتدريس الجامعي من نقد وقدح فإن لها ميزات لا تقدر بثمن . ولعل أهم هذه الميزات أنها تتيح للطلاب أن يكونوا على إتصال مباشر بكبار العلماء في الميدان أو التخصص .

هذا إلى جانب ما توفره المحاضرة للطلاب من دافعية واستثارة وتفاعل حي أكاديمي وإجتماعي .

إن الدراسات التي أجريت على أسلوب المحاضرة كطريقة للتدريس الجامعي تعود إلى ما يزيد عن نصف قرن مضى . من أهم هذه الدراسات دراسة سبنس Spence عام ١٩٢٨ وشيفيلد Sheffield ١٩٧٤ وماك ليش Mcleish ١٩٧٦ وبلاي Bilgh ١٩٨٠ ودانكن Dunkin ١٩٨٣ وبيرد وهارتلي Beard and Hartly ١٩٨٤ وبراون Brown ١٩٨٥ .

وأول سؤال تتناوله مثل هذه الدراسات يتعلق بمدى فعالية المحاضرة بالنسبة للطرق الأخرى . وتشير الدلائل إلى أن المحاضرة لا تقل فعالية كأسلوب للتدريس عن بقية الطرق الأخرى فيما يتعلق بتقديم المعلومات وعرضها وشرحها . لكن المهارات العملية مكانها بالطبع المعامل وإن كانت الأسس العلمية لهذه المهارات والنظريات الخاصة بها ومناهجها العلمية يتم شرحها عن طريق المحاضرة بالأساليب الحديثة في التدريس مثل أسلوب التعلم بمساعدة الحاسب الآلي . وبالنسبة لرأي الأساتذة والطلاب في أسلوب المحاضرة فإنه يمكن القول بصفة عامة أنهم يحبذونه وإن كان للطلاب بعض الملاحظات على المحاضرات الضعيفة . ومن أهم الأمور التي يشكو منها الطلاب عدم جودة الصوت ورداءة السبورة والطباشير وعدم الوضوح والقصور في التأكيد على النقاط الرئيسية لموضوع المحاضرة وصعوبة تسجيل المذكرات أو كتابتها وسرعة المحاضر في الحديث وافتراض توفر معلومات كثيرة عند الطالب وعدم تقديم موجز للمحاضرة أو تلخيصها .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها دراسة شيفيلد (١٩٨٤) أن أهم عنصر في المحاضرة هو استثارة الطلاب ليكونوا متعلمين نشطين حسب إمكانياتهم .

لقد كشفت نتائج البحوث التي اجريت على بعض الجامعات الغربية أن معظم الأساتذة في ميدان علوم الأحياء والعلوم الطبيعية يفضلون طريقة المحاضرة على غيرها من الطرق . أما أساتذة العلوم الإجتماعية فإنهم لا يركزون على طريقة واحدة بعينها . فعلى مستوى طلاب الدرجة الجامعية الأولى وجد أن أساتذة علم النفس والاجتماع والأنثروبولوجيا يستخدمون طريقة المحاضرة أو طريقة الحوار أو الطريقة السقراطية . أما بالنسبة لطلاب الدراسات العليا فيفضل الأساتذة استخدام طريقة

المناقشة فى تدريس مقرراتهم . وبالنسبة لأساتذة الأنسانيات (اللغة الانجليزية واللغات الأخرى والتاريخ والفلسفة) فقد وجد أنهم يفضلون استخدام طريقة الحوار أو طريقة المناقشة مع طلابهم (Higher Education Vol. 19. 1990. p. 29) .

ثانياً : التلفزيون :

للتلفزيون مزايا كثيرة معروفة ساعدت على التوسع فى استخدامه فى التعليم لاسيما خلال السنوات الأخيرة . وتتمثل مزايا وإمكانيات التلفزيون فى ثلاثة مجالات رئيسية :

١- أنه يستطيع أن يعرض أشياء يصعب رؤيتها أو فهمها بدونه سواء لضخامة الحجم أو العمل أو بعد المسافة أو كثرة التعقيد . فمثلا يمكن بواسطته مشاهدة تحطيم ذرة أو تفجير قنبلة أو إطلاق صاروخ .

٢- أنه يتغلب على الصعوبات المكانية أو الزمانية . ويسهل استقبال إرساله ومشاهدته إما بالبث المباشر أو الدوائر المغلقة أو التسجيلات وأشرطة الفيديو .

٣- أنه يمكن استخدامه لتقويم الأداء . ففى مجال إعداد المعلمين أو المهنيين يمكن تسجيل أدائهم أثناء التدريب ومشاهدته بعد ذلك لتقييمه والحكم عليه وتوجيهه.

وقد ساعد ظهور الفيديو وشرائطه وآلات التصوير الخاصة به على التوسع فى فرص استخدام التلفزيون فى مجال التعليم والتدريس .

نتائج المقارنة بين المحاضرة والتليفزيون :

اهتمت بعض الدراسات بالمقارنة بين المحاضرة والتليفزيون فى الكفاءة كمصدرين للتعلم . وقد قام بعض الباحثين باستعراض هذه الدراسات منهم شرام Schramm ولخص نتائج مائة دراسة على مستوى التعليم العالى . ووجد أن ٨٤ دراسة منها توصلت إلى عدم وجود أى فرق ذى دلالة فى التحصيل بين الطريقتين وثلاث دراسات توصلت إلى أفضلية التليفزيون وثلاث عشرة دراسة فضلت الطريقة التقليدية .

وقد وجدت نتائج مماثلة للمقارنة بين استخدام الأفلام وطريقة المحاضرة . ومعظم من قاموا بمراجعة نتائج البحوث والدراسات التى عملت على مقارنة كفاءة الطرق قد

توصلوا إلى أنه لا يوجد فروق لها دلالة فى التحصيل بين المحاضرة والتليفزيون والأفلام بل إنه أحيانا ما يوجد اتجاه لتفضيل الإتصال الإنسانى المباشر أى طريقة المحاضرة .

وبعد مراجعته للدراسات والبحوث توصل ماكيشيل Mckeachile إلى أن التليفزيون أقل فاعلية وفى ذلك يقول :

«بمراجعة نتائج كل البحوث عن التعليم بالتليفزيون نشعر باطمئنان إلى القول بأن خلاصة نتائج هذه البحوث توضح أن تعلم ودراسة مقرر كامل عن طريق التليفزيون أقل فعالية من دراسة هذا المقرر عن طريق المحاضرة فى نقل المعلومات وتنمية التفكير وفى تغيير الإتجاهات وفى استثارة الإهتمام بالموضوع . إلا أن قلة الفعالية هذه ليست بالدرجة الكبيرة وفى عشرين تجربة من ٢٦ تجربة جيدة الضبط وجد أن التعلم فى الفصول العادية أفضل من التعلم عن طريق التليفزيون فى التحصيل .

ثالثا - المناقشة :

يعتبر أسلوب المناقشة الجماعية من الأساليب الهامة المفيدة فى التعليم الجامعى . ومع أن زيادة أعداد الطلاب فى المجموعة الواحدة تحول دون المناقشة الفعالة المفيدة إلا أنه فى ظل المجموعات الكبيرة يمكن أن يكون لها دور إيجابى فعال فى مساعدة الطلاب فى توضيح المحاضرات وزيادة فهمهم لها والتغلب على الصعوبات التى يواجهونها . وهناك أهداف كثيرة يمكن تحقيقها باستخدام أسلوب المناقشة فى التدريس من أهمها :

١- أنها تهئ فرصا للطلاب لتوجيه الأسئلة . وتوجيه السؤال فى حد ذاته تدريب لهم .
٢- أنها تساعد فى زيادة فهم الطلاب للمحاضرة .
٣- أنها وسيلة للتأكد من عدم ضياع الطلاب فى خضم المحاضرات .
٤- أنها تقدم إجابات وحلول للمشكلات التى يواجهها الطلاب فى المادة العلمية .
٥- أنها تكشف عن نقاط الضعف لدى الطلاب والغموض فى فهمهم للمحاضرة وجهلهم ببعض الموضوعات .

٦- أنها تساعد الطلاب في التغلب على نقاط الضعف والغموض والجهل وتوجه انتباه أعضاء التدريس والطلاب إليها .

٧- أنها تساعد في تكوين علاقات الألفة والتقارب بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس .

٨- أنها تهيئ الفرص للطلاب لتدريبهم على النقد والتفكير المنطقي .

٩- أنها تساعد الطلاب على الربط بين النظرية والتطبيق .

١٠- أنها تدرب الطلاب على الكلام واستخدام اللغة استخداما سليما .

١١- أنها تهيئ الفرصة لمناقشة الطلاب في أعمالهم وبحوثهم ونتائج تجاربهم العلمية أو المعملية .

١٢- أنها تهيئ الفرص لمزيد من التفصيلات التي لم تتناولها المحاضرة .

١٣- أنها فرصة لتنمية اهتمامات الطلاب وتغيير اتجاهاتهم ونظرتهم .

١٤- أنها توفر معلومات لعضو هيئة التدريس يمكن استخدامها كتغذية عكسية Feed back في تحسين وتطوير أسلوب تدريسه وفي معرفته بمدى التقدم الذي يحرزه طلابه .

من هذا العرض لأغراض المناقشة يتضح أنها تمثل أهمية كبرى في التعليم وأنها امتداد طبيعي للمحاضرة . ويشير «أبيركرومبي» نقطة هامة في كتابه عن أهداف وأساليب تدريس المجموعة Abercrombie, M. (1979) . فهو يرى أن المناقشة قد تساعد الطلاب على التحول من حالة الإعتماد على السلطة إلى حالة تحمل المسئولية الراشدة أو الرشيدة . بيد أن وجهة نظر أبيركرومبي قد لا يوافق عليها بعض من يتمسكون بالسلطة من أعضاء هيئة التدريس .

ومثل هذا الموقف من التمسك بالسلطة قد يمثل صعوبة في تحقيق أهداف المناقشة وهذا ما أشارت إليه «جين رادوك» في دراستها عن التعلم من خلال المناقشة في المجموعات الصغيرة .Jean Ruddock (1978). فهي تقول :

إن نظام المجموعة يهدف إلى تحرير الطالب من علاقة تبعيته للسلطة وتساعده

على تنمية الإستقلال الفكرى والنضج من خلال تفاعله مع أقرانه ومن خلال تعرضه لموقف تنكشف منه لأستاذه الصعوبات التى يواجهها بل تتكشف هذه الصعوبات أيضا من خلال المواقف التى يشترك فيها مجموعة متساوية من الأقران فى التعبير عن رؤيتهم للمشكلة .

ويعتبر كتاب «أبير كرومبى» Abercrombie مفيدا للأعضاء الذين ليس لديهم خبرة بالمناقشة الجماعية . فهو يتناول بالشرح مجموعة من الطرق التى يمكن استخدامها فى الأغراض المختلفة .

ومن الكتب الأخرى المفيدة فى هذا الموضوع كتاب أوجبورن Ogborn عن تدريس العلوم للمجموعات الصغيرة وكذلك كتاب بلاى Bligh عن تدريس الطلاب Bligh, D. (1975) .

تشجيع الطلاب على الكلام :

من أبرز مشكلات المناقشة الجماعية أن الطلاب يعزفون عن الإشتراك فى المناقشة. ومن هنا كان من المهم معرفة الوسائل أو الطرق التى يمكن بها تشجيعهم على ذلك . ومن أهمها :

١- التنظيم العام للمجموعة :

من المعروف أن أداء الطالب فى أية مجموعة من الطلاب يتأثر بعدد من العوامل . منها الوسط أو المناخ العام الذى توجد فيه المجموعة والعلاقات بين أفرادها ووضع المشرف أو عضو هيئة التدريس أو دوره الذى يقوم به . فمن السهل مثلا التحدث فى غرفة الإستراحة أو المقهى حيث يلتقى الأفراد ويتجاذبون أطراف الحديث ومن ثم تتكون لديهم علاقات صداقة تساعد بصورة أكثر على التحدث عند الإلتقاء . ويختلف الأمر بالطبع عندما يلتقى مثل هؤلاء الأفراد فى حجرة للدراسة حيث يجلسون على مقاعدهم أمام الأستاذ بسلطانه وهيلمانه .

وعندما تتباعد المسافة المكانية بين الطلاب والأستاذ فإنهم يكونون أقل إستعدادا للتحدث أو الإشتراك فى المناقشة . وكذلك عندما تسود العلاقات الرسمية الجافة البعيدة عن روح الألفة والتقارب .

وقد كشفت الدراسات التى أجريت على نظام جلوس الطلاب عن بعض النتائج المفيدة منها ما قام به هوكنز Hawkins وزملاؤه (١٩٨١) Hawkins, (1981) فقد توصلوا من دراستهم عن الإتصال المفتوح إلى النتائج الآتية :

١- أن أكبر قدر من الإتصال كان بين الأفراد الجالسين وجها لوجه .

٢- أن أقل قدر من الإتصال كان بين الأفراد الجالسين بجوار بعضهم .

٣- أن الشخص الجالس أكثر توسطا بين المجموعة هو أكثرها فرصة لتولى قيادتها .

٤- أن القادة يكثر احتمال ظهورهم فى الجانب الذى يكون فيه أقل عدد من الأفراد .

ويوصى «بلاى» وزملاؤه فى كتابه السابق الإشارة إليه بأنه فى حالة المجموعة التى لم يسبق لأفرادها استخدام المناقشة كأسلوب للتعلم بحسن البدء بحديث بسيط فى مجموعة صغيرة ولفترة قصيرة . ثم يتسع نطاق كل جانب من هذه الجوانب بالتدرج . ويشيرون أيضا إلى أن بعض الطلاب قد يظنون أن المناقشة هى أوقات للإسترخاء والتسلية . ولكن إذا أحسن عضو هيئة التدريس منذ البداية إدارة مناقشة علمية بناءة فإن مثل هذه النظرة قد تتغير . ويؤكد بلاى وزملاؤه على ضرورة تكوين جو من الثقة فى هذه المرحلة الأولى وأن يثير عضو هيئة التدريس فضول الطلاب والرغبة فى الإستطلاع لديهم بأسئلة تستدعى التفكير والربط والإستنتاج مما سمعوه فى المحاضرة . وقد يستحث الطلاب على التفكير فى حل مشكلة معينة وعندما يتوصل طالب أو أكثر إلى حلها فإنه يناقشهم فى الطريقة التى توصلوا بها إلى الحل ويدعو الطلاب الآخرين إلى التعليق عليها . وبهذا تتوفر الفرصة أمام كل طالب للإشتراك فى المناقشة . ويجب أن يبتعد عضو هيئة التدريس عن ممارسة أى سلوك تسلطى أو استخدام سلطانه ونفوذه بطريقة رسمية جافة.

ومن الأمور التى يحذر منها بلاى وزملاؤه عضو هيئة التدريس ما يأتى :

١- ألا يرفض أو يعارض أو يصحح ما يقوله أول طالب يشترك فى المناقشة حتى ولو كان كلامه غير صحيح .

٢- ألا يعرض أية وجهة نظر أو رأى بطريقة تعصبية أو غير مرنة حتى لا يثير الإختلاف حولها والتصدى لمعارضتها .

٣- ألا يجيب على أسئلة يستطيع أحد الطلاب فى المجموعة الإجابة عليها .

٢- تجنب ما يعوق المناقشة :

فى دراسة قام بها بيتى Beattie عام ١٩٨٢ عن ديناميات مجموعات المناقشة فى الجامعة وجد أن مشرف أو موجه المجموعة (Tutor) استأثر بمعظم الوقت فى الحديث وأن توزيعه للمناقشة مع الطلاب كان غير متوازن . وكانت فرصة تعقيبه على الطالب أكثر من فرصة تعقيب طالب آخر على زميله . كما أن المناقشة كانت أساسا تدور من خلاله . ويرى القائم بالدراسة أن نظام جلوس الطلاب كان سببا جزئيا فى ذلك . وعندما عدل هذا النظام بحيث كان جلوس المشرف فى وسط صف من الطلاب وجلس أحد الطلاب على كرسى المشرف بدأ هذا الطالب فى القيام ببعض أدوار المشرف . لكن من ناحية أخرى نجد أن المشرف كان يحاول جاهدا التدخل ليمسك بزمام المبادرة فى المناقشة . وهو دور من الصعب تعديله أو تغييره . ومن الممارسات التى وجدت الدراسة أنها تعوق المناقشة أن المشرف كان لا يترك وقتا كافيا لكى يفكر الطلاب فيما قاله زميلهم وإنما كان المشرف يقوم بالتعليق على كلام الطالب مباشرة عقب انتهائه من الحديث . وهذا يعنى أن المشرف لا يعطى فرصة للطلاب لتنظيم أفكارهم . ومن الممارسات التى وجد أنها تعوق المناقشة أيضا أن المشرف أو الموجه كان يقاطع كلام الطلاب بالتدخل عندما تكون المناقشة بين الطلاب قد وصلت إلى قرب الإكتمال بالنسبة لموضوع المناقشة .

وما تجدر الاشارة إليه أن مجموعات المناقشة التى يكثر فيها تدخل المشرف تقل المناقشة بين طالب وآخر أى كلما زاد تدخل المشرف قل اشتراك الطلاب فى مناقشة بعضهم بعضا . وقد يرجع ذلك إلى أن المشرف يحاول دائما أن تستمر المناقشة وأن تتواصل . إلا أن بعض الباحثين ومنهم «بيتى» يرون أنه من الأفضل التضحية بذلك فى سبيل زيادة الفرصة أمام الطلاب للإشتراك فى المناقشة .

٣- السماح بالإختلافات الشخصية الفردية :

يتوقف الإستمرار فى المناقشة لاسيما تلك التى يقل فيها تدخل المشرف على الصفات الشخصية للطلاب والمشرف . فقد كشفت نتائج بعض الدراسات أن بعض المشرفين يشتكون من المناقشة فى بعض مجموعات يحتكرها الطلاب الذين يميلون إلى اظهار أنفسهم أو أولئك الذين يحبون الجدل .

ويقترح في هذه الحالة أن يعاد تنظيم جلوس مثل هؤلاء الطلاب في المجموعة أو يكون جلوسهم على جانبي المشرف وفي مواجهة الطلاب الأقل كلاما . وإذا فشلت هذه الطريقة يمكن استخدام طرق اخرى أكثر إيجابية منها قيام المشرف بتوجيه الشكر لأكثر الطلاب رغبة في الكلام على تعليقاته الجيدة ودعوة الطلاب الآخرين فردا فردا إلى إبداء وجهة نظرهم في موضوع المناقشة . ومن الطرق الأخرى لمعالجة مثل هذا الموقف أن يطلب المشرف من الطالب المسرف في الكلام أن يقوم بتسجيل بعض الملاحظات التي تدور في المناقشة أو كتابة ملخص لما دار فيها لكي يستفيد منها الطلاب .

ويبدو أن الطلاب الأكثر كلاما يتمتعون أكثر من غيرهم بالشهرة بين زملائهم وينظر إليهم على أنهم أكثر تأثيرا في الوصول إلى حل أو وجهة نظر مقبولة . وهذا ما يشير إليه كل من ريكن Riecken (١٩٨٥) وكلين Klein (١٩٦٥) .

وتجدر الإشارة إلى أن أحسن الحلول للمشكلة قد يصعب تقبلها من جانب الطالب الأقل اشتراكا في المناقشة ما لم يجد المساندة من الطالب الأكثر كلاما. إن القدرة على التأثير على المجموعة تتأتى من جذب انتباههم ومن ثم فإن أقل الأفراد إشتراكا في المناقشة غالبا ما يحدث تجاهلهم والتقليل من قيمة آرائهم أو وجهة نظرهم .

وقد كشفت دراسة «سيلي» Seale (١٩٧٧) عن وجود عداء بين الأعضاء الأكثر جلبة وبين الأعضاء الصامتين ، وأن صمت هؤلاء هو نتيجة خوفهم من قيام الاخرين بتسفيه آرائهم أو التقليل من أهميتها . ويبدو أن الطلاب الأكثر جلبة أقل حساسية من غيرهم ويملؤهم الغرور بأنفسهم . كما أن الأعضاء الصامتين قد ينظر إليهم من جانب أضدادهم على أنهم أغبياء وينقصهم أخذ زمام المبادرة .

إن القيادة الحكيمة ضرورية للمجموعات غير المتجانسة وإلا فالفصل بين الأفراد في مجموعات أصغر يكون حلا بديلا وهو ما تشير إليه دراسة كنوتسو (١٩٦٠) Knutso . فقد وجد عندما فصل بين الطلاب أن مجموعة الطلاب المحبة للجلبة أكثر هدوءاً مما كان متوقعا وأنهم يكرهون مجموعاتهم . في حين كان الطلاب الصامتون في منتهى الراحة والإطمئنان .

٤- تشجيع الطلاب على الإستعداد لمجموعات المناقشة :

هناك أسباب تدعو الطلاب إلى عدم الإستعداد للمناقشة من أهمها :

١- أن الموضوع المختار للمناقشة ليس جدليا بدرجة كافية .

٢- أن هناك ضغطا على الطلاب لتحقيق أكثر مما يتوقع منهم .

٣- أن خبرة الطلاب قد علمتهم أنه فى حالة عدم إعدادهم للمناقشة فإن المشرف يلقى محاضرة .

إذا كان الموضوع غير مناسب للمناقشة لأن المطلوب هو تقديم معلومات مباشرة للطلاب فإن أنسب طريقة لتعلم ذلك إما عن طريق القراءة والرجوع للمصادر أو عن طريق أساليب التعلم الذاتى أو بإعطاء محاضرة عليها أسئلة . ومن الأفضل دائما اختيار موضوعات تثير مشكلات يمكن الإستفادة من مناقشتها . ويمكن توزيع ورقة على الطلاب تتضمن وجهات نظر مختلفة تساعد الطلاب على إدارة حوار أو مناقشة حولها .

خامسا - السينمار : Seminar

إن فكرة السينمار أو الحلقة أو الندوة العلمية كطريقة للتدريس لها جذورها التاريخية القديمة فى جامعات العصور الوسطى فى أوروبا . بيد أن ممارستها فى التدريس فى الجامعات المعاصرة يعتبر تجديدا نسبيا بدأ فى الجامعات الألمانية وانتقل منها إلى الجامعات الأمريكية فى مطلع القرن الحالى (Layon, p: 63) ثم انتشر فى بقية الجامعات .

وأهم ما يميز السينمار هو حرية المناقشة بمعنى أنها لا تحدد رسميا من جانب الأستاذ، وتساوى كل الأعضاء فى حق الاشتراك، وتركيز المناقشة على عمل مكتوب معد سلفا .

وقد ينظر إلى السينمار على أنه يمثل فكرة الجامعة كمجتمع للباحثين أكثر من كونها مجتمعا للمعلمين والمتعلمين لاسيما إذا كان على مستوى الدراسات العليا . وينبغى أن نميز هنا بين سينمار البحث وسينمار الدرس . فالأول خاص بالبحوث والدراسات على مستوى الدراسات العليا . وهذا النوع معروف فى الجامعات المعاصرة

ومنها الجامعات المصرية . ومثل هذا النوع من السيمنارات يكون قليل الفاعلية إذا لم يتوفر قدر مشترك من المعرفة بين الأعضاء .

أما سيمنار الدرس فإنه لا يتطلب ذلك . ويعتمد عادة على ورقة سبق إعدادها بمعرفة أحد الطلاب يقوم بتقديمها ثم تدور حولها مناقشات . وقد لا تكون مستوى مناقشة الطلاب بدرجة كافية من النضج كما يتوقع أحيانا . ولذلك يقوم عضو هيئة التدريس من حين لآخر بالتدخل لإثارة نقاط تعمق المناقشة وتزيد من فعاليتها . وهكذا يتعلم الطلاب . وهذا النوع من السيمنارات معروف في مختلف الجامعات منها الجامعات المصرية على مستوى الدرجة الجامعية الأولى والدبلومات العليا على السواء . وللسيمنار كطريقة للتدريس أو البحث فائدة علمية كبيرة وتحقق الأهداف التربوية والعلمية الآتية .

١- التدريب على إعداد وكتابة ورقة للمناقشة . وهذا يتضمن بالضرورة التدريب على استخدام أدوات البحث والإستقصاء العلمى فى علاقتها بالمادة موضوع التعلم .

٢- التدريب على المناقشة : وهذا يتضمن إختبار القضايا المطروحة ، والموازنة الجدلية، ورفض أو قبول الحجج والأدلة، ونقد الأفكار المطروحة . كما يتضمن أيضا التدريب على الطلاقة اللغوية وإجادة التحدث والتعبير .

٣- التدريب العقلى والتشكك الموضوعى غير المتحيز . وفى هذا تدريب للعمل والفكر .

٤- التدريب على المناقشة الغرضية الهادفة لتقويم المعلومات والنظريات الجديدة .

٥- خلق جو من الثقة بين المعلمين والمتعلمين . وهذه الثقة مهمة للطلاب إذا أردنا أن نخلق منهم طلابا مستقلين للبحث عن الحقيقة .

سادسا - التدريس العملى بالمعامل :

للدرس العملى مكانته المعهودة فى التربية بصفة عامة وفى مجال العلوم الطبيعية والهندسية بصفة خاصة . ومعظم الدروس العملية فى هذه المجالات يتم فى المعامل . ومن المهم لعضو هيئة التدريس أن يكون على معرفة بالوسائل التى تزيد من فعالية الدروس العملية فى المقررات التى يقوم بتدريسها .

وتهدف الدروس العملية بصورة رئيسية إلى :

- تعليم المهارات اليدوية ومهارات الملاحظة المتصلة بالمقرر .
- تحسين فهم طرق الإستقصاء والبحث العلمى .
- تنمية مهارات حل المشكلات .
- تنمية الإتجاهات المهنية .

والأهداف الثلاثة الأولى واضحة . أما الهدف الرابع فهو هدف غامض خداع لكنه يعتبر أهم هدف على المدى البعيد . وكثير من أعضاء هيئة التدريس يأملون فى أن يتكون لدى الطلاب إلتزام نحو المقررات التى يدرسونها وأنهم يعكسون ما يتعلمونه من قيم على فكرهم وأعمالهم . ولاشك فى أن الدروس العملية يمكنها أن تتيح الفرصة لتنمية هذه الاتجاهات لدى الطلاب .

مهارات التدريس بالمعامل :

يتضمن التدريس بالمعامل إعطاء إيضاحات وتعليمات موجزة لكل طلاب الفصل. ثم تقسم مجموعة الطلاب إلى أزواج أو مجموعات صغيرة تقوم بعمل أو إجراء تجربة معينة . وليس من الغريب أن تتشابه بعض مهارات التدريس بالمعمل مع مهارات تدريس المجموعات الصغيرة والتدريس عن طريق المحاضرة .

فعضو هيئة التدريس يحتاج هنا أيضا إلي إثارة إهتمام الطلاب وشرح المعلومات الفنية . كما يحتاج إلى توجيه الأسئلة الصحيحة للطلاب ، وإلى معرفة متى يمارس الانضباط والنظام ومتى يترك الأمور تمر بسلام . ومن الأهمية بمكان أن يتصور عضو هيئة التدريس نفسه فى مكان الطلاب الذين يتعلمون فى المعمل . لأن هذا يساعده فى إختيار التجارب المناسبة وتوجيه التعليمات السليمة وفى جعل الدراسة بالمعمل تجربة مثيرة للتحدى مجزية العطاء .

ويتضمن التدريس بالمعمل أيضا المهارات الخاصة بإعطاء التوجيهات ومساعدة المعيدين وأمناء المعمل والعاملين الفنيين فيه وتصميم العمل وتنظيمه وتنفيذه .

ويمكن تلخيص اهم مهارات التدريس بالمعمل فيما يأتى :

- الشرح والتوضيح وتقديم المعلومات وعرضها .

- توجيه الأسئلة والإستماع والإستجابة .
- إعطاء التوجيهات .
- تعليم المعيدين .
- مساعدة أمناء المعامل والفنيين .

دور المعيد :

إن دور المعيد بصفة عامة مساعدة الطلاب على القيام بالواجبات والأنشطة المطلوبة منهم . فقد تتضمن أنشطة الطالب إتباع التعليمات وحل مشكلة معينة وإعداد الجهاز وفحصه والحصول على النتائج وملاحظتها وتسجيلها وحساب هذه النتائج وملاحظة أى أمر شاذ أو غريب فى الطريق المستخدمة أو النتائج المتحصلة وربط هذه النتائج مع غيرها من النتائج أو مع المبادئ النظرية .

ومن الواضح أن على المعيد أن يفهم التجارب وأن يكون على معرفة وألفة بالتجهيزات والطرق والإجراءات وأن يعرف كيف يكتب تقارير معملية جيدة . بيد أن معرفة المعيد بعمل التجارب وإن كانت هامة وضرورية إلا أنها ليست معرفة كافية . فمعرفة الفرد بإجراء التجربة شئ وقيامه بمساعدة آخر على إجراء التجربة شئ آخر . وعلى عضو هيئة التدريس فى هذه الحالة كمسئول عن المقرر الدراسى أن يساعد المعيدين بل والفنيين والطلاب بتزويدهم بدليل عملى للمعمل خاص بالمقرر الذى يدرسه وتزويد المعيدين بإرشادات وتوجيهات لما ينبغى عمله أثناء التدريس بالمعمل .

ويحتاج تدريب المعيدين إلى التعرف على المهارات الهامة اللازمة لهم وتزويدهم بمجموعة من الأنشطة المخططة جيدا التى تساعدهم على تنمية مهاراتهم . وأهم هذه المهارات هى :

- معرفة إجراء التجارب وتسجيل نتائجها .
- ملاحظة الطلاب وهم يعملون .
- معرفة الصعوبات الرئيسية التى تعوق فهم الطلاب وتوقعها .
- تقديم الشروح الواضحة الموجزة للطرق والإجراءات .
- إعطاء التوجيهات .
- توجيه الأسئلة التى توضح صعوبات الفهم عند الطلاب .

- توجيه الأسئلة التى توجه الطلاب .
- الإجابة على أسئلة الطلاب بطريقة بسيطة ومباشرة وغير نقدية .
- تقديم الملاحظات المشجعة المساعدة .
- معرفة متى يساعد الطالب ومتى لا يساعده .

التعليمات المكتوبة :

هى أشيع الطرق فى التدريس المعملى . وقد تضمن فى دليل عملى للمعمل . وينبغى أن تشتمل هذه التعليمات المكتوبة على الأهداف الواضحة للتجربة والتعليمات والواضحة أيضا والرسومات Diagrams المعنونة جيدا . وقد تشتمل هذه التعليمات على أسئلة على التجربة وتطبيقاتها .

وقد تستخدم هذه التعليمات مع مجموعة من الشرائح Slides أو جهاز فيديو أو جهاز تسجيل . ويمكن أن نعرض لهذه الوسائل وغيرها في السطور التالية :

- كتيبات الشرائح Slides :

مهمة بصفة خاصة في توضيح عملية ما أو طريقة معقدة أو جهاز معقد .

- كتيبات الشرائط Tape Booklet :

يمكن إستخدامها فى إعطاء التعليمات وعمل العروض العملية Demonstrations ووصف الأجهزة .

- خرائط الحائط Wall Charis :

مفيدة في عرض التعليمات والرسومات Graphs والملامح الرئيسية للأجهزة .

- تسجيلات الفيديو والأفلام Video Recording and Film Loops :

تستخدم فى إعطاء التعليمات وعمل التجهيزات وعرض الأساليب الفنية والإجراءات .

- برامج الحاسب المصغرة Micro Computer Programs :

يمكن أن تستخدم لشرح التجربة وإعطاء التعليمات وحساب النتائج . كما تدل الطلاب على طريقة حساب النتائج وتوجيه الأسئلة التى تنبه الطلاب للتفسيرات المحتملة للنتائج .

- الفيديو المتفاعل Interactive Video :

وهو يجمع بين جهاز تسجيل فيديو مع حاسوب مصغر وهو قد يستخدم كطريقة ميسرة أو مساعدة وقد يستخدم في تمثيلات المعمل Simulations .

إن الطريقة السابقة يمكن إستخدامها لتحسين كفاءة وفعالية التدريس بالمعمل . فكثير من التعليمات والتوجيهات الروتينية على سبيل المثال يمكن أن توضع أو تسجل على شريط فيديو أو شرائح صوتية أى مصحوبة بصوت . ويقوم الطلاب بدراستها . هذه الطريقة توفر وقت وجهد المعيد لكنها مكلفة وتحتاج إلى وقت لإعدادها . فالعرض الجيد لعشر دقائق على شريط فيديو قد يتطلب أربع ساعات لتسجيله وقد تزيد إلى عشرين ساعة فى الحالات الأكثر تعقيدا .

إن أكثر الطرق شيوعا فى التدريس بالمعمل تتمثل فى العروض العملية Demonstrations والتمرينات على التجارب Exercises والإستقصاءات Enquiries والمشروعات Projects . فالعروض العملية تهدف لتصوير المبادئ النظرية فى المحاضرة . وقد يقوم بهذه العروض المعيدون أو الطلاب أنفسهم . ومن أهم نقاط ضعف هذه الطريقة أن العرض أو التمثيل العملى لا يتم إلا بعد فترة طويلة من إلقاء المحاضرة وعندها يكون ذهن الطالب غير متعلق بالمبادئ النظرية أو يكون قد نسيها . أو قد يحدث العرض العملى قبل المحاضرة . وهنا يكون الوضع أسوأ لأن الطالب ليس لديه فكرة عن هذه المبادئ .

التمرينات Exercises :

هى تجارب معدة بطريقة تؤدى إلى نتائج معروفة جيدا . ويتبع الطلاب تعليمات محددة . وهم بهذا يتعلمون مهارات الملاحظة والمعالجة ، والقراءة الجيدة لتعليمات مثل هذه التجارب قد يستشف منها الإجابات المطلوبة .

- **الإستقصاءات** Enquiries :

وهى أيضا تجارب معدة قد تتطلب من الطالب أن يستخدم طريقته الخاصة وأن يستخدم تفسيراته الخاصة للنتائج . وتتضمن هذه الإستقصاءات مهارات حل المشكلات ومهارات التفسير والمهارات اليدوية ومهارات الملاحظة . وقد تتطلب هذه

الإستقصاءات من الطالب أن يحدد مشكلة ويقوم بصياغتها بوضوح ويتوصل إلى طريقة تجريبية ويفسر النتائج ويوضح مضامينها . وواضح أن الطالب فى هذه الحالة يستخدم كثيرا من مهارات الباحث العلمى .

بدائل أخرى :

هناك بدائل اخرى للطرق التقليدية الشائعة يمكن إستخدامها لتحقيق أهداف المقرر.

وفيما يلى بعض الأساليب التى يمكن أن يتبعها المحاضر فى مقررات المعمل :

- إستخدام أنشطة الورقة والقلم . وهى تتطلب من الطالب حل مشكلة تجريبية أو عمل تصميم تجريبى .
- تزويد الطلاب بمعلومات تجريبية ومطالبتهم بتفسيرها .
- عرض فيديو لتجربة توضح قراءة أدوات مختلفة ومطالبة الطلاب بتدوينها وعمل حساباتها وتفسير نتائجها .
- إستخدام كمبيوتر مصغر حيث يقوم الطلاب بإدخال النتائج فيه والحصول على رسومات بيانية فورية على الشاشة أو حساب النتائج .
- إعداد الجهاز للطلاب وكل ما ينبغى عليهم عمله أخذ القراءات .
- إعداد مجموعة بسيطة وموجزة من التجارب التى تمثل المبادئ الرئيسية فى المقرر .
- تنظيم العمل بالمعمل بحيث تقوم مجموعات الطلاب بإعداد مجموعة من التجارب . ويتم تبادل العرض والمناقشة بين المجموعات .

سابعاً - معامل اللغات :

إن التدريس بالمعمل لم يعد يقتصر على العلوم الطبيعية وإنما يمتد ليشمل المواقف التى يتعلم فيها الطالب بالممارسة . منها معامل تعليم اللغات التى يعتبرها بعض المتخصصين إحدى الطفرات الهائلة التى حدثت فى مجال التدريس خلال العقود الماضية.

ولعل السبب الرئيسى فى نجاح معامل اللغات يكمن فى قدرتها على الجمع بين تعليم الجماهير والنشاط الفردى . فقد أصبح من الممكن لمجموعة من الطلاب أن

يعملوا ويتعلموا بمفردهم . وأصبح في مقدور معلم واحد أن يشرف على القراءة الجهرية أو الأداء الجهري لكل الفصل وأن يقوم بتوجيههم وتصحيحهم وهو جالس في مكانه في مركز القيادة الذي يستطيع من خلاله أن يتصل بأي طالب وأن يستمع إلى نطقه وكلامه أثناء قيامه بتعلم اللغة .

إن طريقة التدريس بمعامل اللغات تعتمد على وجود معلم مؤهل للإشراف على المعمل . ويتكون المعمل نفسه من مجموعة من سماعات الأذن بمعدل سماعة لكل طالب . هذه السماعة توفر إتصالا في إتجاه واحد من أستاذ البرنامج المسجل على شريط مسموع إلى أذن الطالب . وفي أثناء التعلم قد يقوم الطالب بالتحدث أو يحاول النطق بالعبارات التي يسمعها .

وفي المعمل الذي يتوفر فيه إمكانية التسجيل يستطيع الطالب أن يسجل ما ينطقه على شريط مسجل ليراجع طريقة نطقه ويقارنها بالطريقة الصحيحة للنطق المسجلة على الشريط . ويمكن لطريقة التدريس عن طريق المعمل أن تمكن الطالب الذي يتوفر فيه الطموح والدافعية من تعلم اللغة التي يدرسها بسرعة كبيرة . أما بالنسبة للطالب الأقل طموحا ودافعية فإن هذه الطريقة تكون أقل فاعلية وتأثيراً .

ثامنا - طريقة المشروعات Project Method :

إن طريقة المشروعات ترتبط عادة باسم وليم كلباتريك بجامعة كولومبيا W.Kilpatrick وكتابه الذي يحمل نفس العنوان The Project Method الذي نشر سنة ١٩١٨ ودعوته إلى النشاط الهادف وحل المشكلات وحاجات المتعلم واهتماماته في السلوك والتعلم . وقد تأثرت جزئيا أيضا بفيلسوف التربية المعروف جون ديوي ودعوته إلى طريقة حل المشكلات في التدريس . وقد شاع استخدام هذه الطريقة في أمريكا في العشرينات من القرن العشرين إبان حركة التربية التقدمية .

إن طريقة المشروعات في التعليم الجامعي تقوم على أساس التجارب الطويلة والدراسات الميدانية أو سلسلة من التجارب . وقد تتضمن المحصلة النهائية إعداد الخطط أو النماذج أو برنامج للكمبيوتر . ويتم إختيار موضوعات المشروعات بمعرفة الطالب أو مساعدة أستاذه أو من جانب شركة تجارية أو هيئة صناعية . وتنفذ

المشروعات عادة فى السنة النهائية من الدراسة الجامعية فى كثير من الجامعات مع أنه قد يكون من المفيد وجود مشروع مصغر فى السنة الأولى .

وميزة المشروعات أنها تساعد الطالب على إكتشاف الميدان بعمق وتنمية روح المبادأة والغنى العلمى . كما أنها تستثير حب الفضول العقلي لدى الطالب . أما عيوبها فهى مستهلكة للوقت ويصعب تقويمها بموضوعية . لكن لا ينبغى أن تحول هذه العيوب دون إستخدام المشروعات . ويقوم المشرفون على المشروع بصياغة المشكلة وعمل الإستفسارات وكتابة التقارير . ومن أهم الملامح التى تميز طريقة المشروعات عن غيرها من الطرق حرية الطلاب فى إختيار موضوع المشروعات وأسلوب العمل عليها . كما أنها تقوم على إهتمامات الطالب وإحتياجاته المشروعة.

تاسعا - طريقة دراسة الحالة :

إن طريقة دراسة الحالة كممارسة تربوية حديثة لها جذورها فى تدريس الطب والقانون ترجع إلى القرن قبل الماضى . وأساس هذه الطريقة هو استخدام حالات حقيقية لتدريس المبادئ العامة والخاصة وأسلوب التحليل ومن المعروف أن لهذين الميدانين تقاليد راسخة فى التلمذة المهنية Apprenticeship والتعلم من خلال الممارسة تحت الإشراف . ويمكن القول بأن المناقشة التى تحدث أثناء دراسة الحالة تماثل تجريديا ما يحدث فى حجرة الدراسة .

وقد تطورت طريقة دراسة الحالة تطورا كبيرا بعد الحرب العالمية الثانية وأصبحت عملية مناقشة نشيطة بدرجة عالية تصلح لمختلف الطلاب إبتداء من أطفال المدرسة حتى الممارسين الكبار . وأصبحت تستخدم للإعداد والتدريب فى مختلف الميادين مثل إدارة الأعمال والمحاسبة والهندسة والتدريس والتمريض وغيرها .

عاشراً - الحاسب الآلى كمصدر للتعلم :

من الواضح تزايد استخدام الحاسب الآلى فى مختلف المجالات ومنها التعليم . ومن المؤكد أن هذا الإستخدام سيتزايد باستمرار فى مجال التعليم الجامعى وغيره من المجالات . بل لقد أصبح استخدام الحاسب الآلى لاسيما فى مجال الإدارة والبحوث فى الجامعات مطلبا هاما، بل وحقيقة واقعة فى كثير من الجامعات المعاصرة . وليس الأمر كذلك بالنسبة لاستخدام الحاسب الالى فى مجال التعليم والتدريس . فمازال

استخدامه فى هذا المجال محدودا لاعتبارات تتعلق بالتكلفة المالية الكبيرة وعدم سهولة توفير المواد التعليمية . ومع ذلك يتزايد استخدام الحاسب الالى فى التدريس والتعليم العام والعالى على السواء لاسيما فى الدول المتقدمة . ووجدت برامج تعليمية يتم تعلمها بمساعدة الحاسب Computer Assisted Learning (CAL) . هذه البرامج امتد نطاق استخدامها إلى مجالات متعددة فى ميدان العلوم والهندسة والرياضيات والعلوم الإنسانية واللغات والعلوم التجارية .

وقد أجريت عدة دراسات للمقارنة بين طريقة التعلم بمساعدة الحاسب الآلى وبين طرق التعلم الأخرى . وأظهرت هذه الدراسات أن طريقة الحاسب الآلى ذات فعالية كبيرة فى مواقف معينة . منها دراسة جراب وسلفريدج Grubb and Selfridge (١٩٦٤) فقد أظهرت فعالية هذه الدراسة أن تعلم مقرر الإحصاء عن طريق الحاسب الالى كان أكثر فعالية وأكثر اقتصادا فى الوقت (نصف الوقت) من الطريقة التقليدية . وهناك دراسة أخرى قام بها عبود وباندرسون (١٩٧١) Abboud and Bunderson على تدريس الكتابة العربية باستخدام الحاسب الالى وأظهرت هذه الدراسة نتائج مشابهة للدراسة السابقة من حيث الفعالية واختصار الوقت . فقد قل الوقت المستخدم فى تعليم الكتابة العربية عن طريق الحاسب الآلى بمقدار ٤٠٪ بالنسبة لطريقتين تقليديتين أخريين . كما أن درجات الطلاب فى الإختبار كانت أعلى لاسيما الطلاب محدودى القدرة .

وهناك دراسة أخرى قام بها تساى Tsai وبوهل Pohl (١٩٧٨) قارنا فيها بين تعلم اللغة بطريقة المحاضرة وطريقة الحاسب الآلى وأظهرت دراستهما أن طريقة الحاسب الالى أفضل من طريقة المحاضرة فى نتائج امتحان منتصف الفترة وفى الإمتحان النهائى . لكن لم يكن هناك فرق بين الطريقتين بالنسبة للواجبات المنزلية وأعمال السنة .

وهناك دراسة مسحية تقويمية قام بها جاميسون Jamison وآخرون وقد تناولت هذه الدراسة إستعراض نتائج إثنتى عشرة دراسة تم فيها مقارنة التعلم عن طريق الحاسب الالى والطرق التقليدية الأخرى فى مجال التعليم العالى . وكانت النتيجة العامة

التى توصلت إليها هى أن التعلم بمساعدة الحاسب الآلى أكثر فعالية عادة وأنه أكثر اختصارا للوقت .

وتتركز الجهود حاليا على استخدام ما يسمى بالتعلم المصاحب للحاسب الآلى Computer Assisted Learhing حيث يقوم الحاسب الالى مقام المعلم أو المشرف . ومع أن بعض الجامعات المعاصرة تستخدم بالفعل هذا النوع فى تدريس بعض المقررات بها إلا أنه ليس هناك من الدلائل ما يؤكد أن هذا الإستخدام إقتصادى أو ذو فعالية وكفاءة . بل إن تدريس هذه المقررات لا يستخدم كل إمكانيات الحاسب الالى . إننا مازلنا نجهل الكثير عن الطريقة أو الكيفية التى يتعلم بها الناس وهذا بدوره يحدد إمكانية استخدامنا للحاسب الآلى . ولاشك أن استخدام الحاسب الآلى كبديل للمعلم أو المشرف سيساعد على زيادة البحث فى عملية التعلم ومن ثم يساعدنا ذلك على زيادة استخدامنا للحاسب الآلى بكفاءة أكثر .

حادى عشر - التعليم البرنامجى أو المبرمج :

وهو النظام الذى قدمه لنا «سكنر» والذى عرف فى نهاية الخمسينات وبداية الستينات، ويتطلب هذا النظام كثيرا من الوقت والجهد فى اعداده . فقد يحتاج البرنامج الذى ينهيه الطالب فى ثلاث ساعات لحوالى ٨٠ ساعة من الإعداد . إلا أنه مما يخفف من هذه المشكلة تبادل البرامج بين الجامعات المختلفة .

وقد ثبت بالتجربة أن كثيرا من برامج التعليم المبرمج لا تقل فى فعاليتها عن الأستاذ الجيد وأنها أكثر اقتصادا فى الوقت فقد ينهى الطالب دراسة موضوع ما فى ثلثى المدة التى قد يقضيها فى دراسة نفس الموضوع مع أستاذ (انظر على سبيل المثال تيتشر Teacher (١٩٦٨) (١١٩-١٣٥) .

ومع ذلك هناك من النتائج العلمية ما يشير إلى أن احسن أسلوب للتدريس الجامعى هو الذى يجمع بين نظام الأستاذ والنظم الأخرى بدون أستاذ . وتجدر الاشارة فى هذا الصدد إلى دراسة هارتلى عام (١٩٧٢) التى قام فيها بمراجعة نتائج الدراسات السابقة عن التعليم المبرمج . فقد قام باستعراض ١٢ دراسة من الدراسات المعروفة له والتى تم فيها المقارنة بين استخدام طريقة التعلم المبرمج بالإضافة إلى

الأستاذ وبين طريقة الإقتصار على الأستاذ فقط وطريقة الإقتصار على التعليم المبرمج فقط . وكانت النتيجة أن الطريقة التي تجمع بين الأستاذ والبرنامج كانت الأفضل في كل الحالات تقريبا (إحدى عشرة حالة من بين اثنتى عشرة) . وقد قام هارتلي عام ١٩٧٤ بمراجعة كثير من البحوث التي أجريت على مبادئ التعلم التي نادى بها سكنر واستخدمت في التعليم المبرمج . وتوصل من دراسته إلى أنه على الرغم من وجود بعض الدلائل التي تساعد معظم هذه المبادئ في حالات معينة إلا أن الأمر يبدو أكثر تعقيدا مما تصوره سكنر .

وقد أشار هارتلي إلى أن الطلاب يمكنهم العمل معا في مجموعات كبيرة أو صغيرة وليس من الضروري أن يعملوا فرادى . كما أشار إلى أن الإستجابة الفعلية لكمية المعلومات التي تتضمنها خطوة واحدة من التعليم المبرمج تتوقف على مدى صعوبة المادة المعروضة والمعرفة السابقة للمتعلم وقدرته وثقته في نفسه وحاجته لتعلم الألفاظ والتراكيب الفنية وغير ذلك من الأمور . ويضيف هارتلي أن المعرفة الفورية لنتائج التعلم التي تعقب استجابة المتعلم قد تكون شكلية أو مدمرة أحيانا مع كثرة استجابة المتعلم بصورة مستمرة . ولذلك قد يكون من المفيد تقليل عدد مرات الاستجابة . وهناك تخوف لدى الكثير من أن التعليم المبرمج يقلل من مرونة قدرة المتعلم ومن تفكيره المستقل . وقد يمكن التغلب على هذه المشكلة بالإعداد الجيد للبرنامج .

ويمثل التعليم المبرمج أحد التجديدات التي اكتنفها الغموض لصعوبة تحديده وتعريفه . فمن التعريفات الأولى له تقسيم البرامج إلى نوعين برامج خطية Linear Programmes وبرامج تفريعية Branching Programmes مع تحديد صفات وخصائص كل نوع .

ويعود الغموض في تحديد معنى التعليم المبرمج إلى الإخفاق في التمييز بين العملية أي البرمجة والناتج أي البرنامج . ولكن في حوالي منتصف الستينات من القرن الماضي (١٩٦٤) بدأت محاولات فردية اتضح على أساسها أنه من الممكن تحديد عملية البرمجة لكن من غير الممكن وصف طبيعة نتائجها . وعندما قامت

الجمعية القومية الأمريكية لدراسة التربية (NSSE) سنة ١٩٦٧ بنشر كتاب سنوى عن «التعليم المبرمج» ظهر اتفاق بين المربين والخبراء على أنه يمكن تحديد عملية البرمجة بالخطوات التالية :

(أ) تحديد الأهداف وصياغتها .

(ب) وضع معايير مناسبة سبق اختبارها لقياس تحقق الأهداف .

(جـ) تحديد الجمهور الموجه له البرنامج .

(د) تحليل واجبات التعلم .

(هـ) إعداد برنامج خطى .

(و) إختبار مدى التقدم فى البرنامج بهدف تحسين البرنامج نفسه .

(ز) إختبار مدى صدق البرنامج بالحصول على معلومات تؤكد مدى فعاليته .

بيد أن هذا التعريف للتعليم المبرمج مازال غير مفهوم للكثيرين . وقد اتضح من نتائج البحوث التى قامت بعمل مسح للتعليم المبرمج أن من بين ٢٩١ برنامجا ٤٠٪ منها لم يختبر مدى كفاءتها . وفى بحث آخر (١٩٦٧) وجد أن من بين ٧٠٧ برنامجا ٧٠٪ منها ليس لها دليل على صدقها وكفاءتها . وقد لاقى التعليم البرنامجى نقدا شديدا من جوانب أخرى مما أدى إلى فتور الحماس الكبير له الذى شهده فى الستينات من القرن الماضى .

نتائج المقارنة بين التعليم البرنامجى والتعليم التقليدى :

سبق أن أشرنا إلى نتائج المقارنة بين كفاءة كل من المحاضرة والتليفزيون كمصدرين للتعلم فى التعليم الجامعى فى الدراسة التى قام بها شرام في استعراضه لنتائج البحوث التى أجريت فى هذا السبيل . وهنا نواصل الكلام لنعرض النتائج التى توصل إليها شرام من دراسة للبحوث التى قارنت بين كفاءة التعليم البرنامجى والتعليم التقليدى .

والواقع أن البحوث التى قارنت بين التعليم البرنامجى والتعليم العادى التقليدى كانت أكثر وضوحا وتحديدا . فثلث المقارنات التى عملت على مستوى الكليات فى

دراسات شرام ١٩٦٤ فضلت التعليم المبرمج ولم تفضل دراسة واحدة التعليم التقليدى .

وفى مراجعة هارتلى Hartly (١٩٦٦) لنتائج البحوث على مستوى الجامعة استخدام ثلاثة معايير هى : الوقت المستغرق ونتيجة الإختبار ونتيجة إعادة الإختبار. ومع أنه انتقد كل الدراسات من الناحية المنهجية فإن هذه الدراسات بصفة عامة تشير إلى أفضلية التعليم المبرمج على غيره من الطرق التقليدية بدرجة عالية . والجدول التالى يوضح النتائج التى توصل إليها .

الجانب المقاس	عدد الدراسات	التعليم البرنامجى أفضل		لا فرق ذا دلالة		التعليم البرنامجى أقل	
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
الزمن المستغرق	١٩	١١	٥٨	٤	٢١	٤	٢١
نتيجة الاختبار	٢٥	١١	٤٤	١٤	٥٦	صفر	صفر
نتيجة إعادة الاختبار	٤	٣	٧٥	١	٢٥	صفر	صفر

ثانى عشر - طريقة كيلر Keller Plan :

تعتبر طريقة كيلر أشهر الطرق المطورة للتعليم المبرمج وقد سميت باسم من توصل إليها وتعرف أيضا بطريقة التعلم الشخصى Personalised System of Instruction (PSI) . وهى تستخدم فى تعليم مجموعات من الطلاب مقررات دراسية كاملة . ولهذه الطريقة أهميتها الخاصة بالنسبة للتعليم الجامعى العالى . وحظيت بشهرة كبيرة فى بعض الجامعات الأوروبية لاسيما بالنسبة للمقررات التمهيدية . وأهم خصائص هذه الطريقة أن الطلاب يتعلمون أو يدرسون بأنفسهم الوحدات الدراسية

للمقرر أو فصول من كتاب أو مرجع معين . ويسير كل طالب في الدراسة حسب قدراته وسرعته في التعلم . وعلى كل طالب أن يثبت إجادته لدراسة الوحدة أو الفصل قبل أن ينتقل لدراسة الوحدة التالية أو الفصل التالى . ويتم ذلك عادة عن طريق إجراء إختبار . ويتولى إجراء مثل هذه الإختبارات عادة زملاء الطلاب أنفسهم أو أفراد آخرون كالمعيدين أو المعيدات على سبيل المثال . ويصحب هذه الطريقة إعطاء عدد قليل من المحاضرات من حين لآخر الهدف منها إستثارة دافعية الطلاب أكثر من كونها مصدرا للتعلم .

وقد خضعت طريقة كيلر لبعض التغييرات لتواجه الظروف العملية في بعض المواقف . منها عدم قيام زملاء الطلاب بإجراء الإختبارات بصورة دائمة . ومنها أيضا عدم إجراء الإختبار عقب الإنتهاء من دراسة كل وحدة . وإنما يتم الإختبار بعد دراسة عدد من الوحدات أو دراسة الوحدات بكاملها . وأخيرا وفى حالات قليلة يتم تخفيض المتطلبات العالية لدراسة الوحدة . وفي الولايات المتحدة الأمريكية تعتمد الدرجة النهائية للطالب على نجاحه في عدد معين من الوحدات . أما في بريطانيا فإن عدد الوحدات التى نجح فيها الطالب هي جزء من نشاط الطالب في دراسة المقرر . وقد يؤدى الطالب إمتحانا نهائيا فى كل المقرر . وتشير نتائج تقويم هذه الطريقة إلى أنها لا تقل في فاعليتها عن طريقة المحاضرة وأن الطلاب يفضلون هذا النوع من التدريس . وقد قام روساتي Rosati عام ١٩٧٣ بدراسة قارن فيها بين هذه الطريقة وطريقة المحاضرة في تدريس الهندسة ووجد من دراسته أن هناك تحسنا ملحوظا في أداء الطلاب في دراسة الهندسة خلال السنة الأولى حسب طريقة كيلر . إلا أن هذا التحسن قد إنحسر فيما بعد حتى وصل مستوى الطلاب إلى مستوى مماثل لأدائهم قبل التجربة . وهناك بعض التفسيرات لذلك . منها أن كل جديد طريف ثم يصيبه البلى . أي أن الطريقة فقدت جدتها وحداثتها . ومنها أن الأساتذة القائمين بالتدريس قد قل حماسهم . ومن ثم قلت فاعلية دورهم . ومنها أن الطلاب قد يقتصدون بعض الوقت من دراسة المقرر في دراسة مقرر آخر يدرس بطريقة أقل كفاءة . ومنها أن المعيدين وغيرهم من القائمين بالإشراف على الإختبارات لم يتلقوا النصح والتوجيه المطلوب.

تسهيلات الحصول على المادة العلمية :

من التطورات الهامة فى مجال التعليم الجامعي ما يتعلق منها بتسهيلات حصول الطلاب على المادة العلمية التى يحتاجون لدراستها فى مقرراتهم المختلفة ويمكن تقسيم هذه التسهيلات إلى نوعين :

- **النوع الأول وهو ما يسمى** Reprographing :

أى تسهيل حصول الطالب على نسخة أو صورة منقولة عن الأصل من المواد العلمية التى يحتاجها . ويتصل بهذا النوع ما نشاهده اليوم من وجود طبعات رخيصة للكتب الجامعية فى كل الدول .

والواقع أن خدمات التصوير السريع ورخص الخامات نسبيا قد ساعد على سهولة تداول المادة العلمية فى التعليم الجامعى . فالطالب يستطيع أن يدرس فى منزله من نسخة مصورة لمقالة فى مجلة علمية أو من فصل فى كتاب وذلك بدلا من استخدام كتب بأكملها قد يقوم بشرائها وهو أمر مكلف أو يقوم باستعارتها من المكتبة ودون ذلك قيد على عدد الكتب التى يمكن إستعارتها . هذا فضلا عما يحققه صغر حجم المقالة أو الفصل من تشجيع للطالب على الإنتهاء من دراستها بسرعة وفى زمن محدود . وتبدو بوضوح فائدة استخدام النسخ المصورة من المواد التعليمية فى مجموعات المناقشة . إذ يستطيع الطلاب أن يقرأوا هذه النسخ مسبقا ثم يأتون إلى المناقشة ومع كل واحد منهم نسخته ليدور حولها نقاش مفيد وموجه .

وواضح أن استخدام هذا الأسلوب فى التعليم الجامعي إذا ما أحسن تنظيمه يساعد على التغلب على مشكلة الكتاب الجامعى الواحد فى المقرر الواحد وما يتصل بذلك من مشكلات حول قيمة وأهمية المضمون العلمى للكتاب من ناحية وسوء استغلال الكتاب الجامعى من ناحية أخرى .

- **النوع الثانى وهو ما يسمى** Dial Access Devices :

أى المعلومات عن طريق محطة أو طرفية للمعلومات أو عن طريق التليفون . وهو ما يتعلق بمساعدة الطالب على استخدام بنك للمعلومات لا يتسنى للطالب الوصول إليه لبعد موقعه مثلا . ويكون ذلك عادة عن طريق محطة أو طرفية للمعلومات

Terminal . ويقتصر استخدام الطالب للبنك على الوصول إلى المعلومات دون أخذ نسخة مصورة منها .

ويتصل بهذا النوع من التسهيلات إستخدام التليفون على الرغم من قلة إستخدامه فى التعليم . وهو وسيلة مفيدة لاسيما بالنسبة للمواقع البعيدة مكانيا . وإذا ما وضع نظام جيد له يمكنه أن يقوم مقام المشرف التعليمى المقيم Tutor . كما يمكنه أن يحل محل الدراسة بالمراسلة أو على الأقل يزيد من فعاليتها . ويمكن استخدام التليفون أيضا فى الفصل أو قاعة الدرس مع مكبر للصوت . وعندئذ يمكن الإتصال بأحد المتخصصين فى ميدان ما ليستفيد الطلاب من خبرته وإجابته على الأسئلة الموجهة إليه على غرار ما يحدث أحيانا فى بعض برامج الإذاعة أو التليفزيون. ويمكن تطوير استخدام التليفون إلى ما يسمى بالسبورة السلكية blackboard by wire . إذ يمكن لشخص ما أن يكتب أو يرسم على مسطح جهاز ألكترونى مخصص للإرسال التليفونى أى على غرار ما نشاهده فى الصحف من صورة منقولة بالراديو . ويمكن استقبال هذه الصورة على طرفية فى الفصل الدراسى ليشاهدها الطلاب .

وواضح أهمية استخدام مثل هذه الأساليب فى الإستفادة من خبرة متخصصين بعيدين فى المكان . وتحقق مثل هذه الأساليب فائدة للجامعات بين الدول المختلفة ومنها الجامعات العربية والخليجية وفى داخل الدولة الواحدة بين الجامعات المختلفة فى داخلها .

ومن الأساليب الأخرى المعروفة فى هذا النظام هو توفير نظام لاسترجاع المعلومات بإدارة قرص التليفون Dial Access Information Retrieval System (DAIRS) . وأبسط صورة له نظام الشريط الصوتى المسجل الذى يمكن الطالب من الوصول إليه تليفونيا عن طريق إدارة قرص أو الضغط على أزرار معينة . كما يمكن استخدام الشرائط الصوتية المسجلة ليسمعها الطالب على مسجل خاص به فى منزله .

أنماط استخدام المواد التعليمية :

يمكن تصنيف الأنماط أو الأساليب التى تستخدم بها المواد التعليمية فى المواقف المختلفة على أساس من الذى يقوم باختيارها ومن الذى يتحكم فيها . فالمواد التعليمية قد يقوم باختيار الطالب أو المعلم أو أى منتج خارجى آخر مثل المنتج التليفزيونى أو فريق لتطوير المناهج . كما يكمن للطالب أو المعلم التحكم فى المواد التعليمية وذلك بتحديد زمان ومكان البدء باستخدام هذه المواد والإنتهاء منها بل وتحديد مدى ومعدل السرعة فى الأداء أيضا .

ويمكن تصنيف هذه الأنماط حسب كلامنا السابق إلى خمسة أنماط كما هو موضح بالجدول التالى :

المتحكم فى المـــادة	القـــائم باختيار المـــادة		
	المتعلم أو الطالب	المدرس	المنتج
المتعلم أو الطالب	**النمط الأول** يكون نمط المادة على أساس مشروع أو بحث يقوم به الطالب .	**النمط الثانى** يكون نمط المادة على أساس تعيين أو واجب يكلف به المتعلم من جانب المدرس .	**النمط الثالث** يكون نمط المادة على أساس مجموعة أو وحدة تعليمية Learning Package معدة خصيصا كما فى تعلم اللغات .
المدرس	—	**النمط الرابع** يكون نمط المادة على أساس عرض أو محاضرة يقوم بها المدرس مع الإستعانة بالشرائح والأفلام للتوضيح .	**النمط الخامس** يكون نمط المادة على أساس التدريس عن طريق وسيط عن بعد مثل المعلم مع شاشة التليفزيون أو شريط سينمائى .

ولمزيد من التوضيح نتناول الكلام عن هذه الأتنماط الخمسة فيما يأتى :

النمط الأول - النمط المشروعى أو البحثى :

وفيه يقوم الطالب باختيار المواد التعليمية التى يريدها ويقوم باستخدامها بنفسه لغرض خاص مثل كتابة مقالة أو بحث أو إعداد دراسة أو مشروع معين .

النمط الثانى - النمط التعيينى :

وفيه يقوم المدرس باختيار المواد التعليمية للطالب . ويقترب هذا النمط من النمط الأول عندما يقوم المعلم باقتراح بعض المواد التى يختارها من بينها ما يريده أو بإتاحة فرص الإختيار للطالب بتوجيه من المدرس .

النمط الثالث - نمط المجموعة التعليمية :

وفيه يكون اختيار المواد التعليمية من جانب منتج خارجى (مثل المنتج التليفزيونى أو فريق للمناهج) ويكون الطالب أو المتعلم هو المتحكم فى هذه المواد . ومن أمثلة هذه المواد مقررات الدراسة عن طريق المراسلة ودراسة اللغات أو الرياضيات الحديثة وغيرها . وعلى الرغم من أن بعض الجامعات تستخدم هذا النوع من المواد إلا أنه يمكن القول بصفة عامة بأن استخدامه مازال محدودا فى التعليم الجامعى . ومما يساعد على زيادة استخدام هذا النوع من المواد التطور التكنولوجى فى مجال التعليم واستحداث اجهزة مساعدة على غرار ما هو مستخدم فى نظام الجامعة المفتوحة فى بريطانيا .

النمط الرابع - نمط العرض أو المحاضرة :

وهو نمط يستخدم إلى جانب الكلام والسبورة والشرائح والأفلام القصيرة والصور الثابتة وغيرها من المرئيات لمزيد من الشرح والتوضيح للنقاط الرئيسية .

النمط الخامس - نمط التدريس عن طريق وسيط :

وفيه يكون المعلم على شاشة التليفزيون أو على شريط سينمائى بدون الوسيط عن بعد . ويعاب على هذا النمط عدم مرونته وافتقاره إلى التفاعل الإنسانى المباشر . لكن فى نفس الوقت يتميز بأنه يستخدم معلما على درجة عالية من الكفاءة عادة ومادة معدة إعداد جيدا خضعت للتجريب والتنقيح عادة .

الكتاب الجامعي والمذكرات :

يهمنا ونحن بصدد الكلام عن مصادر التعليم واستخدام المواد التعليمية أن نشير إلى الكتاب الجامعي باعتباره مادة تعليمية أساسية . وعلى الرغم من الانتقادات التي توجه للكتاب الجامعي فإنه يتميز بناحيتين رئيسيتين إحداهما أنه مصدر للمعلومات يمكن أن يرجع إليه الطالب ، وثانيهما أنه وسيط منظم للتعلم المتسلسل . وهناك اتجاه بين المربين الغربيين يعتقد بأن الكتاب الجامعي بالصورة الحالية سيتلاشى في السنوات القريبة القادمة وسيحل محله كتب أو مصادر للتعليم المبرمج معدة خصيصا للإستخدام الذاتي ومراجع ومصادر أخرى مماثلة معدة جيدا يستخدمها الطلاب بالإضافة أيضا إلى مصادر مرجعية للطلاب تعتمد على نظام استرجاع المعلومات على غرار ما هو معمول به في الحاسب الآلي . وهذا بالطبع يتوقف على مدى التقدم الذي يمكن أن يتحقق في هذه المجالات . ولكن على الرغم من ذلك ستظل للكتاب الجامعي أهميته إن لم يكن لكل الجامعات فلكثير من الجامعات لسنوات طويلة قادمة إن لم يكن إلى الأبد .

إن المذكرات والكتب الجامعية من أهم مصادر التعلم إن لم تكن أهمها على الإطلاق . بيد أنها من ناحية أخرى يجب أن ينظر إليها على أنها ليست المصدر الوحيد للتعلم في التعليم الجامعي وإنما هي أحد المصادر . ومن المعروف أيضا أن الطالب الجامعي مطالب بأن يقرأ عدة مصادر أخرى غير المذكرات والكتب الجامعية في المقررات المختلفة . ولكن جامعاتنا العربية قد درجت في ممارستها التدريسية على إعطاء المذكرات والكتب الجامعية التي يؤلفها أساتذة المادة أهمية خاصة . وقد تدعمت هذه الممارسة بالتوجه العام لأعضاء هيئة التدريس . وقد راجت في السبعينات من القرن الماضي ممارسة في بعض جامعاتنا المصرية أن عضو هيئة التدريس لا يجوز له أن يؤلف كتبا جامعية إلا بعد ثلاث سنوات على الأقل من تعيينه . والفكرة المعلنة لتبرير ذلك هو أن عضو هيئة التدريس الجديد ليست لديه الخبرة الكافية للإحاطة بالمقرر والتأليف فيه . وهي فكرة فيها جانب من الصحة . لأن درجة الدكتوراه التي يتم التعيين بناء عليها في وظائف التدريس الجامعي ليست

كافية في حد ذاتها لتكوين العضو وإعداده لمهمة التدريس الجامعي . وإنما من خلال تدريسه للمقرر الجامعي يكتسب الخبرة التي تزيد من قدرته ومهارته في تدريس المقرر في سنوات لاحقة . ولكن يبقي بعد ذلك تفسير شرط الثلاث سنوات . هل هناك ما يبررها ؟ قد تكون الإجابة بنعم وقد تكون الإجابة بلا وقد يكون هناك غرض نفعي خفي غير معلن . المهم أن عضو هيئة التدريس في نهاية الأمر يتجه إلى تأليف مذكرات في المقرر الذي يدرسه يعطيها لطلابه . وليست القضية المهمة التي نود عرضها هنا تتعلق بهل هي مذكرات أم كتب جامعية . وما يعنينا هو أن جميعها تتضمن مادة تعليمية تقدم للطلاب لدراستها . وهنا ينبغي أن نؤكد على ضرورة أن تكون هذه المادة شاملة لجميع أجزاء المقرر وتتضمن جميع العناصر الرئيسية للموضوع وأن تكون معلوماتها حديثة وعصرية أي تعكس التقدم العلمي الراهن وأن تكون مشوقة للطالب حافزة له على الدراسة ، مستثيرة لحب استطلاعه وتفكيره . وينبغي أيضا أن تكون مكتوبة بطريقة واضحة غير ملغزة . والواقع أن هناك وجهة نظر مخالفة قد تبدو غريبة غير مألوفة تتعلق بمدى الوضوح والغموض في كتابة المادة التعليمية للطلاب . فهناك وجهة نظر تنادي بعدم الوضوح الكامل (Stewart, p:267) . فكلما كانت المادة التعليمية سهلة وواضحة قل دور الطالب وهبطت إيجابيته وهبط مستوى نشاطه الفكري الحقيقي وانصرف إهتمامه بالمادة . وقد يصدق هذا الرأي على الكتب والمذكرات التي تكون غاية في البساطة والوضوح . وقد يكون هناك من ناحية أخرى مبالغة في الإلغاز والغموض في عرض المادة التعليمية . وهذا غير مستحب أيضا . وخير الأمور الوسط فلا هي أقرب إلى السهولة ولا هي أقرب إلى الغموض . وإنما في مرحلة تتميز بوضوح الأفكار المعروضة مع الإرتفاع بمستواها حتى تستثير تفكير الطالب ونشاطه . كما يجب أولا وأخيرا أن تتيح للطالب من حين لآخر أن يرجع إلى بعض المصادر الأخرى في المقرر . ويفضل أن تحتوي على أسئلة للمراجعة وتمرينات وتدريبات جزئية وشاملة للمقرر .

الفصل التاسع

تقييم التدريس الجامعى

مقدمـــة :

يمكن تقييم التدريس الجامعى على أساس نتائج التعلم . أى ما يحدث نتيجة التعلم من تغيير فى سلوك الطالب . كما يمكن تقييمه أيضا على أساس مدخلاته المالية أي تكلفته بكل جوانبها . وهناك وسيلة ثالثة تجمع بين الوسيلتين السابقتين . وهى وسيلة معروفة فى اقتصاديات التعليم . وهى ما تسمى بتحليل التكلفة والعائد. وبالنسبة للوسيلة الأولى للتقييم على أساس نتائج التعلم فمن المعروف أن هناك مدى واسعا لهذه النتائج وما تحدثه من تغيير فى سلوك المتعلم . ومن هذه النتائج ما يسهل قياسه مثل النتائج المعرفية ومنها ما يصعب قياسه مثل النتائج الوجدانية والعاطفية . ونظراً لأن أدوات القياس لم تتطور تطورا كافيا للوفاء بمتطلبات تقييم نتائج التعليم بجوانبها المختلفة فإن المشكلة ستظل ماثلة إلى أن يتغير الوضع سواء من جانب تطوير أدوات القياس أو من جانب البحث التربوى وما قد يقدمه لنا من نتائج مفيدة فى هذا المجال . والممارسة التى تسود معظم الجامعات المعاصرة ومنها الجامعات العربية هو الإقتصار على أسلوب واحد شائع ومعروف هو أسلوب الإمتحانات بأنواعها المختلفة على الرغم مما يوجه إليها من عيوب وانتقادات.

أما تقييم التدريس الجامعى على أساس التكلفة أو المدخلات المالية فإنه محاط أيضا بالأشواك والمصاعب . فالتكلفة تحسب عادة على أساس نصاب عضو هيئة التدريس على افتراض أن ما يدفع من مرتب للعضو هو فى مقابل التدريس فقط لا القيام بالبحث العلمى . وفى هذا تجاهل لجوانب النشاط الأخرى .

أما الوسيلة الثالثة وهى «حساب التكلفة والعائد» فهى حديثة العهد فى تطبيقها فى المجال التربوى . وعندما تستخدم فإنها تستخدم على المستوى المكبر أو العريض أى على المستوى القومى مثلا . أما استخدامها على المستوى المصغر أى المحلى أو مستوى المنظمات فيمثل صعوبة كبرى نظرا لأنه من الصعب تحديد كل من التكلفة الكلية والعائد الكلى للمقرر الدراسى فى صورة كمية .

جوانب تقييم التدريس الجامعى :

كتبت «باربرا فالك» و «كونج لى دو» فى كتابهما عن تقييم التدريس الجامعى : Barbara Falk and Kwong Lee Dow (1971) London SRHE

وفي هذا الكتاب يذكر المؤلفان وصفا لما يتضمنه التدريس الجامعي ولخصا ذلك فيما يأتى :

أولا - تحديد أهداف المقرر الجامعى :

يجب تحديد أهداف المقرر الجامعى بحيث تتوفر فيها الشروط الآتية :

- أن تتضمن المعرفة الكاملة للمجال .
- أن توصل للمستوى المطلوب فى الدرجة الجامعية المطلوبة .
- أن توضح وتحدد بوضوح المعايير والمعرفة والمهارات المطلوب اكتسابها .
- أن تتناسب مع المعرفة السابقة والنمو الأكاديمى للطلاب .
- أن تكون فى مقدور الطلاب فى ضوء الوقت المحدد والإمكانيات المتاحة .

ثانيا - طريقة عرض المعلومات أو المعرفة :

وهى تتطلب ما يأتى :

- الإختيار بين وسائل تعلم إقتصادية وفعالة .
- مواقف تعلم أخرى بديلة مثل المعامل وعرض الأعمال والتعينات من جانب الطلاب وذلك لتوفير الفرصة لاكتساب المعرفة والمهارات المطلوبة .
- طرق الإختبارات والإمتحانات المطلوبة بحيث يتوفر فيها شرطا الصدق والثبات وتتناول قياس مختلف أهداف المقرر .

الأهداف والمرامى والأغراض

إن كثيرا من مشكلات التقييم يرتبط بعدم وضوح الأهداف وتحديدها . كما يرتبط بعدم تحديد نتائج التعلم المرغوبة . وسنخصص السطور التالية للكلام عن الأهداف وما يتصل بها .

الأهداف Aims هى عبارات عامة مباشرة وموجهة للقصد مثل قولنا إن الهدف من التربية هو تنمية العقل . أما المرامي Goais فيوجد إختلاف حولها . فقد تعتبر أعم من الهدف ولكن بعضهم يعتبرها أكثر تحديدا من الهدف، وتوضح الطريقة التى يتم بها تحقيق الهدف مثل قولنا إن ما يرمى إليه المقرر فى التربية مثلا أن يتعلم الطلاب من عدة مصادر منها : الكتب والمراجع - والمحاضرات - وجلسات المناقشة . أما الأغراض Objectives فهى عبارة محددة توضح ما يمكن أن يؤديه الطالب بعد دراسته للمقرر أو الموضوع . ومعظم الأغراض تحتوى على عناصر رئيسية ثلاثة هى :

(أ) وصف لما يمكن أن يؤديه الطالب أو يقوم به بعد دراسته للمقرر أو الموضوع .

(ب) وصف للظروف التى يستطيع الطالب فى ظلها أن يؤدى ذلك .

(جـ) تحديد المعايير ومستويات الآداء التى سيقوم أداء الطالب بناء عليها .

وعلى كل حال هناك اختلاف وعدم اتفاق لاسيما بين المربين العرب على تحديد معانى التعريفات السابقة . وما أشرنا إليه يعتبر واحدا منها .

تقسيم «بلوم» للأهداف :

يعتبر تقسيم «بلوم» للأهداف من أشهر التقسيمات المعروفة .

وقد قسمها بلوم إلى ثلاثة أنواع هى :

- أهداف معرفية تتعلق بالمعارف والعلوم .
- أهداف وجدانية تتعلق بالإتجاهات والقيم والعواطف .
- أهداف نفس حركية وهى تتعلق بالأداء الحركى والإدراكى والجسمى .

ولم يدع بلوم أن هذه الأنواع الثلاثة من الأهداف مستقلة عن بعضها . فالتعليم متطلب ومتضمن فى الأنواع الثلاثة ولا يمكن فصلها . والخبرة التربوية ذاتها تتضمنها جميعا . وهو تقسيم مفيد للمعلم لأنه يساعده على تقويم نتائج التعلم . كما أنه يعتبر على كل حال طريقة للتفكير فى أسلوب التقويم . وهناك تصنيفات أخرى منها التصنيف الذى قدمه ديفيز (Davies)

Objectives in Curriculum Design 1976 .

الاعتراض على الأهداف(*) :

أثيرت عدة إعتراضات ضد الأهداف على أساس نظرى وفلسفى وعملى نشير إليها فيما يأتى :

أولا - الإعتراضات النظرية :

١- إن أى مجال معرفى لا تحده حدود وتحديد الأهداف يزيد من هذه الحدود ويجعل منها قيودا مصطنعة .

٢- ليست هناك طريقة ثابتة لتحديد الأهداف كما أنه لا توجد طريقة واحدة للتدريس .

ثانياً - الإعتراضات الفلسفية :

١- إن الأهداف لها لون من المدرسة السلوكية . وهى لهذا تعانى من نقاط الضعف التى تعانى منها هذه المدرسة .

٢- إن مناسبة نماذج التربية المحكومة بالأهداف المحددة موضع جدل وخلاف .

٣- إن إستخدام الأهداف يعنى نموذجا فقيرا من التفاعل بين المعلم والمتعلم .

ثالثا - الإعتراضات العملية :

١- من الصعب تحديد أنشطة يمكن قياسها فى بعض المواد مثل الفنون وتذوقها .

٢- لا توجد طريقة واضحة محددة جيدا لصياغة الأهداف لمقرر كامل .

٣- إن الأهداف التى يمكن صياغتها بسهولة هى أقلها قيمة وأهمية .

٤- لم تحل بعد مشكلة عدد الأهداف المطلوبة أو مدى التفصيلات التى يجب أن تتضمنها .

٥- إن كتابة قائمة تفصيلية بالأهداف عملية بالغة الصعوبة وتستغرق وقتا كبيرا .

٦- إن تحديد الأهداف مسبقا لا يسمح بمواجهة المواقف الجديدة أو الأحداث غير المتوقعة والتى قد تمثل نواح ابتكارية واكتشافية هامة .

(*) لمزيد من التفصيلات حول الموضوع يرجع إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان فلسفة التربية : اتجاهاتها ومدارسها . عالم الكتب .

الحجج المؤيدة :

على الجانب الآخر من النقد الموجه للأهداف توجد بعض الحجج المؤيدة للأهداف تتمثل في أنها :

- مفيدة في تخطيط مناهج جديدة .
- وسيلة للتأكيد على جوانب تربوية معينة .
- مثيرة لتفكير أكثر وضوحا .
- عامل مساعد لاتصال أكثر تحديدا بين المعلم والمتعلم .
- دليل للتدريس واختيار طريقة له .
- دليل لتطوير نماذج شاملة للتقويم .

بين بين :

إلى جانب الاعتراضات على الأهداف والتأييد لها تشير بعض نتائج البحوث التي ذكرها ديفيز Davies (١٩٧٦) وميلتون Milton (١٩٧٨) إلى أن الأهداف قد تفيد في بعض المواقف ولا تفيد في البعض الآخر . ويعرض ديفيز تلخيصا لنتائج ما يزيد عن ٤٠ دراسة أجريت لاختبار فعالية الأهداف . وقد توصل إلى أن هذه النتائج - ومعظمها من دراسات على الأطفال - متناقضة إلى حد ما . ففي مواقف تكون الأهداف مفيدة وفي موقف أخرى لا تكون مفيدة . كما أنها قد تفيد بعض المتعلمين دون غيرهم . ويشير ديفيز على وجه الخصوص إلى أن الأهداف تكون لها فائدة أكثر مع طرق التدريس التقليدية ومع متعلم متوسط القدرة لا متعلم عالي القدرة أو منخفض الكفاءة . وتفيد الأهداف المتعلم غير المعتمد على نفسه .

ويشير ميلتون (١٩٧٨) إلى أن الأهداف تكون عديمة الفعالية عندما لا يهتم بها المتعلم ، وعندما تكون شديدة العمومية أو سطحية جدا أو صعبة جدا . كما يشير ميلتون إلى أنه عندما يكون الطلاب منتبهين وواعين ولديهم دافعية قوية فإنهم يحققون الأهداف سواء حددت هذه الأهداف أم لم تحدد . وهذا يعني أن وعي الطلاب ودافعيتهم أهم من تحديد الأهداف .

وفي السنوات الماضية قامت بعض الجامعات والكليات بتزويد الطلاب بإطار عام أو تفصيلي للأهداف المطلوب منهم تحصيلها . ففي بعض كليات الهندسة في بريطانيا

على سبيل المثال أعطى الطلاب قائمة بالأهداف توضح لهم المبادئ والصيغ التي يتوقع منهم تعلمها خلال المقرر الدراسي . وفى إحدى كليات العمارة أعطى الطلاب تحليلا متسلسلا لخطوات عمل التصميمات .

أدوات التقويم :

هناك أدوات متنوعة معروفة لتقويم عملية التعلم منها القديم ومنها الحديث . وأقدم هذه الأدوات هو الإمتحانات . وللإمتحانات تاريخ طويل يرجع إلى الصين القديمة ومصر . كما أن اليابان تعتبر مثالا جيدا لسيطرة الامتحانات على مقدرات الطلاب لدرجة أنه توجد مدارس مهمتها الإعداد للامتحانات العامة والتدريب عليها. وفى مصر تعتبر الامتحانات العامة لاسيما امتحانات الثانوية العامة لأهميتها الخاصة كابوسا مخيفا بالنسبة للآباء والتلاميذ والمعلمين والسلطات التعليمية . ومواعيدها تعتبر أشبه بحالة الطوارئ فى البيت والمدرسة والمجتمع برمته . كما أن امتحانات آخر العام فى الجامعات المصرية بصفة خاصة أشبه بمهرجان له طقوسه ومراسيمه من نصب الخيام فى الساحات المخصصة للامتحانات ورص الكراسى والترابيزات التى يجلس عليها الطلاب أثناء الامتحان وختم أوراق الامتحان وتوزيعها وتعيين المراقبين والمشرفين وتشكيل الكنترولات ولجان التصحيح والمراجعة ورصد الدرجات والتقديرات وإعداد النتيجة النهائية وعرضها على مجالس الأقسام والكليات وغيرها من المراسيم المعروفة فى جامعاتنا .

أما فى الجامعات الأجنبية والعربية التى تأخذ بالنظم الجامعية الحديثة مثل نظام الساعات المعتمدة أو المكتسبة فإن الامتحانات تكون عادية وبعيدة عن الرهبة والخوف وبعيدة أيضا عن هذه الطقوس والمراسيم . فالأستاذ يقوم بامتحان الطلاب على مدار الفصل الدراسى ويكون امتحان آخر الفصل الدراسى فى زمنه ومكانه العادى من جدول الدراسة الجامعية بدون أية مراسيم غير عادية . كما أن الامتحانات فى هذه الجامعات تقوم على أساس من التقويم المستمر الذى يتم على فترات متعددة تكون فى النهاية درجة الطالب فى امتحانات المقرر الدراسى . وليست الإمتحانات هى الوسيلة الوحيدة لتقويم الطلاب فى الجامعات الحديثة . وإنما هناك أساليب متعددة نعرض لها فى الصفحات التالية .

الإختبارات الموضوعية :

وهى تعتبر من أهم وسائل التقويم لاسيما فى ظل نظام التقويم المستمر . والإتجاهات الحديثة فى التقويم تفضل الأخذ بفكرة التقويم المستمر لأنه يعطى صورة أحسن عن أداء الطالب خلال دراسته للمقررات الدراسية . ولكن الواقع الفعلى للتقويم المستمر يشير إلى أنه يمثل عبئا على المتعلم فى الدراسة والتحصيل . لأنه يجعله تحت ضغط وتوتر مستمر . وبالنسبة للمعلم فإنه أيضا يمثل عبئا فى تحضير أسئلة الامتحانات وفى تصحيحها . هذه السلبيات التى تحيط بالتقويم المستمر يمكن التغلب عليها بالإختبارات الموضوعية . لأن من أهم ما يميز هذه الإختبارات سهولة أدائها بالنسبة للمتعلم لأنها لا تحتاج إلى كتابة كثيرة . كما أنها تعطى صورة أفضل عن تحصيل المتعلم لأنها بطبيعتها يمكن أن تغطى كل أجزاء المقرر الدراسى . وهى تخفف التوتر عن المتعلم عند أداء الامتحان . لأنها تقدم له الإجابة أمام عينه وعليه أن يتعرف عليها بفكره وعقله كما أنها لا تتطلب وقتا طويلا فى أدائها . وبالنسبة للمعلم فهى لا تمثل عبئا فى تطبيقها أو تصحيحها كما أنها تخلصه من التحيز أو عدم التقدير الموضوعى للإجابة .

وإلى جانب هذه المميزات هناك مثالب للإختبارات الموضوعية فى مقدمتها أنها تحتاج إلى وقت وجهد كبير فى إعدادها . فهى تحتاج إلى عدد كبير من الأسئلة . ومن المعروف أن كل سؤال يحتاج إلى عدد من الإجابات يتراوح عادة بين أربع أو خمس إجابات . وهذا يتطلب تفكيرا وجهدا كبيرا . ولكن يمكن الرد على ذلك بأن هذه الإختبارات وإن كانت تتطلب جهدا ووقتا فى إعدادها فإن هذا الجهد والوقت لن يتكرر مرة أخرى . لأنه متى أعدت الإختبارات فإنه يمكن استخدامها لفترات طويلة ولمرات متعددة . ومع كثرة ما يعده المعلم من هذه الإختبارات يتكون لديه بالتدريج ما يسمى «ببنك الأسئلة أو الإختبارات الموضوعية» . وعندما يتسع استخدام بنوك الأسئلة فإن ذلك يساعد على التقريب بين المعلمين وإيجاد لغة مشتركة بينهم وإتفاق على مضمون المقرر أو محتواه لاسيما على مستوى التعليم الجامعى والعالى . فمن المعروف أن المقرر الجامعى على الرغم من وجود توصيف له ولمحتواه فإن هذا

التوصيف يكون عاما لدرجة أن كل عضو من هيئة التدريس قد يدرسه بطريقته الخاصة التى تركز على موضوعات معينة قد لا تكون بالضرورة موضع تركيز أو إهتمام عضو آخر . كما أن توصيف المقرر قد يختلف من جامعة إلى أخرى . ولهذا فإن الإختبارات الموضوعية تساعد على وجود وحدة فكرية وإتفاق مشترك على مضمون المقررات الدراسية الجامعية . وقد قام كاتب هذه السطور إيمانا منه بذلك بإعداد مجموعة من الإختبارات الموضوعية فى مواد أصول التربية والتى تشمل تاريخ التربية والأصول الثقافية للتربية وفلسفة التربية والتربية المقارنة والإدارة التعليمية . وهى أول مجموعة من نوعها باللغة العربية نرجو أن تساندها مجموعات أخرى حتى يتكون بنك الإختبارات الموضوعية فى مجال التربية وعلم النفس .

ومما يوجهه نقاد التقويم إلى الإختبارات الموضوعية أنها لا تصلح إلا لإختبار الحقائق والمعلومات أو ما يسمى بالمهارات المعرفية . وهذا فى حد ذاته لا يعتبر عيبا لأن لكل شئ حدوده وإمكانياته . ولكن إذا أحسن إعداد هذه الإختبارات تستطيع أن تقيس مستويات عالية من التفكير والعمليات العقلية العليا كالربط والاستنتاج ويمكنها أيضا أن تقيس قدرة المتعلم على تطبيق الحقائق والمبادئ والمزاوجة بين الأشياء المتعلقة ببعضها وتفسير الحقائق وإصدار الأحكام . وهو ما أشار إليه كل من بلوم Bioom ١٩٥٦ وإليفى Iliffe ١٩٦٦ .

بحوث التقويم :

فى خلال الستينات والسبعينات من القرن الماضى أعدت دراسات حول الامتحانات. وفى عام ١٩٦٣ قامت ماجوايرMeguire الأمريكية(Mcguire, P: 556-63) بدراسة استخدمت تصنيف الأهداف التربوية فى تحليل محتوى الإختبارات الموضوعية فى الامتحانات الطبية . ووجدت من نتيجة دراستها أن ٧٨٪ من أسئلة الإختبارات فى مستوى استرجاع أو تذكر المعلومات و ٥٪ من الأسئلة تطلب تعلم الحقائق والمفاهيم و ١١٪ تطلبت القدرة على التعميم . أما باقى النسبة وهى ٦٪ فكانت للأسئلة التى تقع فيها المستويات الخمسة العليا من التصنيف . بل إن من بين هذه المستويات الخمسة لم تحظ القدرة على التطبيق والاستخدام والقدرة على التوليف والتوفيق بأى أسئلة . وقد توصلت من هذا إلى أن الممتحنين يميلون لا شعوريا إلى إختبار المعلومات والحقائق ويهملون المستويات العقلية العليا للتعلم .

وقد توصل إلى نفس النتائج بالنسبة لإمتحانات الطبيعة فى بريطانيا كل من سبورجين Spurgin (١٩٦٧) (Spurgin, p:306-370) وبلاك Black (١٩٦٨) (Black, pp: 93-99.) وبيرد وبول Beard and Pole (١٩٧١) (Beard, PP: 13-21.) بالنسبة لامتحانات الكيمياء الحيوية .

ومن بين من أشاروا إلى مثالب الإختبارات الموضوعية لاسيما ما يتعلق منها بتعرف الطالب على استراتيجية واضع الأسئلة وما يتعلق منها بتخمين الطالب للإجابة الصحيحة (راولي وتروب Rowley and Traub (١٩٧٧) (ص ص ١٥-٢١) .

وعلى الجانب الإيجابى للإختبارات الموضوعية نجد أن بعض أعضاء هيئة التدريس فى إحدى كليات الطب قد استخدموا هذه الإختبارات الموضوعية من نوع الإختبار من متعدد لفترة من الزمن ووجدوا أنها مفيدة وهو ما أشار إليه كل من الينجورث Illingworth (١٩٦٣) ويونج وجيليسبى Young and Gillespie (١٩٧٢) وساندرسون Sanderson (١٩٧٣) .

وهذا يؤكد ضرورة الإعداد الجيد لهذه الإختبارات . ويجب أن نتذكر أنه مع التوسع فى استخدام التعلم عن طريق الحاسب الالى Computer Assisted Instrutoin تزداد الحاجة إلى الإختبارات الموضوعية . كما يمكن الإستفادة من فكرة هذا النوع من التعلم الذى يعتمد تقدم المتعلم فيه على إختيار الإجابة الصحيحة من بين مجموعة من الإجابات فى سلسلة من أسئلة الإختبارات الموضوعية .

إمتحانات المقال :

قام كوفمان (١٩٧١) Coffman بدراسة الأساس المنطقى لامتحانات كتابة المقال واستمرار استخدامها فى التقويم والامتحانات . ويقول كوفمان إن الهدف الرئيسى من التعليم هو إعداد الفرد للتفاعل مع الآخرين فى عالم الأفكار . والأداة الأساسية لهذا التفاعل هى اللغة ، واللغة هى أساس التعبير عن الأفكار والمعانى بل والعواطف والأحاسيس . وعلى هذا فإن امتحانات المقال هى إحدى الوسائل التى نستطيع بها كشف هذه الجوانب . بيد أن هذا النوع من الامتحانات له عيوبه أيضا .

فهندرسون على سبيل المثال Henderson (١٩٨٠) يرد بالتفصيل على الدعوة السابقة التى ترى أن لامتحانات المقال نواحيها الإيجابية . ويخلص فى النهاية إلى القول بأنها عرضة للهجوم في جانب أو آخر . وراونترى Rowntree فى كتاب جيد له (١٩٧٧) عن تقويم الطلاب يعيب فيه على الامتحانات فى بريطانيا ويقول إن بريطانيا يسيطر عليها المقال لاسيما فى الامتحانات .

وتتمثل عيوب امتحانات المقال فى أنها كوسيلة للتقويم غير موثوق بها ومن ثم فهى غير صادقة . وهى لا تأخذ ظروف الطالب يوم الامتحان فى الاعتبار ، وأن تقدير درجة الامتحان يختلف من مصحح لآخر بل إن المصحح الواحد قد يعطى نفس ورقة الامتحان درجة مختلفة عن تقدير سابق له إذا قام بتصحيحها بعد فترة من الزمن . هذه العيوب معروفة للمربين منذ عهد بعيد وقد أثبتتها عدة بحوث ودراسات قديمة وحديثة أشار إليها مارشال Marshall وباورز Powers (١٩٦٩) فى دراستهما عن امتحانات المقال . بيد أن هذه الانتقادات لا تعنى الاستغناء عن امتحانات المقال. ولذلك قام بعض المهتمين من الباحثين بدراسة الأساليب والوسائل التى يمكن بها تحسين هذا النوع من الامتحانات وجعلها أكثر ثباتا وصدقا واقترحت عدة طرق وأساليب من أهمها :

١- تحسين طريقة تقدير الدرجات :

قام بايرنى Byrne (١٩٧٩) بدراسة لمشكلة تقدير الدرجات فى امتحانات المقال فى الجامعة المفتوحة فى بريطانيا عندما ظهر أن تقدير هذه الدرجات لا يعتمد عليه . وقد قام بتحليل الأسئلة وتعليماتها وأخذ رأى الممتحنين فيها عن طريق الاستبيان والمقابلة . وتوصل من دراسته إلى أن غموض الأسئلة وعدم وضوحها أدى إلى اختلاف تقديرها . ومن هنا بدأ الاهتمام يتجه إلى ضرورة الاهتمام بتحسين صياغة الأسئلة وتعليماتها . وهناك طرق أخرى لتحسين تقدير الدرجات بالنسبة لامتحانات المقال منها أن يكون المطلوب من السؤال واضحا حتى تكون الإجابة عليه واضحة أيضا وأن يكون هناك اتفاق بين الممتحنين على أهم نقاط الإجابة مع وضع تقدير لكل نقطة . وأن يكون هناك اتفاق على طريقة تفادى الأخطاء اللغوية وطريقة عرض

الإجابة . ولكن على الرغم من ذلك ستبقى دائما المشكلة الأبدية وهى أنه ليست هناك إجابة مثلى يمكن الاتفاق عليها بالنسبة لامتحانات المقال . ولذلك فإن مثل هذه الامتحانات ينبغى ألا تحصل الإجابة عليها على الدرجة الكاملة مهما كان حظ هذه الإجابة من الاتفاق .

٢- تحديد موضوع السؤال :

يقدم لنا جرونلوند Gronlund (١٩٦٧) أمثلة للمجالات التى تكون فيها الإجابة محددة . منها شرح علاقة السبب والنتيجة ووضع المبادئ موضع التطبيق وتقديم الدليل أو الحجة المناسبة وصياغة فروض مناسبة والوصول إلى نتائج صادقة .

كما يقدم لنا هندرسون Henderson (١٩٨٠) فى دراسته التى سبق الإشارة إليها عن امتحانات المقال أمثلة أخرى لتحديد موضوع الأسئلة فى هذه الامتحانات منها أن يتضمن السؤال نفسه الأبعاد التى ينبغى أن تكون الإجابة فى حدودها .

٣- زيادة عدد مقدرى الدرجات :

من الوسائل التى تزيد من مصداقية تقويم أوراق إجابة الطلاب أن يقوم بتصحيحها إثنان من المصحيين . وقد أشار هيل Hill (١٩٧٧) إلى أن هذه الطريقة تقلل من احتمال تصحيح الإجابة بطريقة إعتباطية . وقد وجد ماكفى Mcvey (١٩٧٥) أن الاتفاق بين المصحيين يميل إلى أن يكون كبيرا فى ظل الظروف العادية.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الفرق فى تقدير الدرجات بين المصححين يزيد إلى نسبة ٢٨٪ عندما يترك إسم الطالب مكشوفا على ورقة الإجابة ويقل إلى ١٠٪ عندما تتخذ بعض الاحتياطات لإخفاء إسم الطالب . ذلك أن ترك أسماء الطلاب مكشوفة على ورقة الإجابة يثير كل أنواع التحيز الشعورية واللاشعورية . وقد أشار برادلى Bradley ١٩٨٤ فى دراسة عن التحيز نحو الجنس فى تقويم الطلاب إلى أن المتميزين من الطلاب الذكور أعطيت لهم درجات أعلى من المتميزات من الطالبات . وأن الذكور من الطلاب الأقل كفاءة أعطيت لهم درجات أقل من مثيلهم من الإناث . وأن الإناث من الطلاب بصفة عامة أعطيت لهن درجات أدنى بالنسبة للرجال . لكن يعاب على طريقة تعدد المصحيين لورقة الإجابة الواحدة أنها تتطلب مزيدا من الوقت والجهد .

خلاصـة :

باختصار يمكن القول بأن مصداقية تقويم امتحانات المقال تزداد :

١- عندما يكون السؤال أكثر تحديدا ويهدف لقياس قدرات ومهارات محددة .

٢- عندما يقوم بتصحيح ورقة الإجابة أكثر من مصحح .

٣- عندما يكون إسم الطالب على ورقة الإجابة سريا .

التصحيح Marking :

التصحيح هو بإختصار عملية التمييز بين مختلف مستويات الأداء في أوراق الإمتحان التي يقوم الممتحن بتصحيحها . ويتم تقدير ذلك عادة بطريقة كمية أو عددية أو ترتيبية .

التقدير الكمى Qualitative Grading :

يتم التقدير الكمى على أساس إعطاء ورقة الإجابة ككل تقديرا عاما من بين التقديرات الآتية : ممتاز - جيدا جدا - جيد - مقبول - راسب . وهذا النظام معمول به فى الجامعات العربية وهو نظام معروف وشائع . وقد تكون التقديرات أ - ب - جـ - د - ر . وهى تقابل التقديرات السابقة . وهذا النظام شائع فى الجامعات الأمريكية والغربية وفى بعض الجامعات العربية . والتقديرات فى هذه الحالة تكون على أساس مقارنة مستوى الإجابة بغيرها من الإجابات . ولكن كيف نطمئن إلى سلامة التقدير ؟ فى الواقع ليس هناك ضمان موضوعى لذلك . وإنما يمكن تحقيق نوع من العدالة والموضوعية فى التقدير إذا صنفت الإجابة أولا إلى راسب أو ناجح . وليست هناك مشكلة في الحالة الأولى . أما فى الحالة الثانية فيتم تصنيف الإجابة بعد ذلك على أساس جودتها ومستواها . هل هى ممتازة أو جيدة جدا أو جيدة أو مقبولة . ويتم ذلك بمقارنتها بالإجابات الأخرى بحيث يستطيع الممتحن أن يحدد مستوى الإجابات بصفة عامة . ولذلك ينبغى على الممتحن أن يحدد مستوى الإجابات بصفة عامة . كما ينبغى عليه ألا يبدأ بتصحيح أية إجابة إلا بعد أن يقرأ مجموعة مناسبة من الإجابات . ومما يزيد من عدالة وموضوعية التقدير أن يشترك أكثر من مصحح فى التقدير .

التقدير العددى أو الرقمى Enumeration or Count Scoring :

يتم هذا التقدير بإعطاء درجة لكل جزء من الإجابة . ثم تجمع الدرجات الفرعية فى درجة كلية . وهو نظام معروف فى نظمنا التعليمية ويتبع هذا التقدير أيضا فى تصحيح الإختبارات الموضوعية . ومن المعروف أن هذه الإختبارات تعد بطريقة خاصة ولها أشكال متعددة . لكنها جميعا تشترك فى أن الإجابة الصحيحة واحدة ولا يختلف عليها اثنان . ولا تختلف باختلاف المصححين .

التقدير الترتيبى Ranking :

يعنى التقدير الترتيبى ترتيب الإجابات حسب مستواها . فيعطى صاحب الإجابة الأفضل الترتيب الأول يليه الثانى ثم الثالث وهكذا حتى نهاية الإجابات . ويمكن إستخدام هذا النوع من التقدير مع كل أنواع الإمتحانات تقريبا . ويفضل استخدامه عادة مع المجموعات الصغيرة لأنه فى المجموعات الكبيرة توجد صعوبة إحصائية تتعلق بالتكرارات ومدى تركزها وتوزيعها . كما أن دلالة الترتيب تختلف باختلاف عدد الإجابات . فالعاشر على سبيل المثال فى مجموعة تتكون من عشرين غير العاشر فى مجموعة تتكون من خمسين . وهذا يعنى أن التقدير الترتيبى نسبى . وهناك أساليب متعددة معروفة فى عالم الإحصاء التربوى لمعالجة درجات التصحيح بطرق إحصائية متنوعة .

لقد أثبتت الدراسات على الجامعات البريطانية أن الممتحنين يعطون درجات أكثر للطالب الذى يسترجع المعلومات فقط مع أنهم يتحدثون دائما عن أهمية المستويات العليا من التفكير . وهذا يعنى أن استرجاع المادة الدراسية وهو مستوى أولى للتعليم الجامعى يحظى بتقدير الممتحنين مع أنهم لا يعترفون بذلك (Bligh, P: 131) . ويصدق ذلك على جامعاتنا العربية وعلى غيرها من الجامعات .

بعض صعوبات التقويم :

هناك صعوبات متعددة تحول دون عدالة التقويم وموضوعيته ، من أهم هذه الصعوبات :

١- التأثير الشخصى :

وهذا التأثير الشخصى يكون من جانب المعلم والمتعلم على السواء فبالنسبة للمعلم الذى يقوم بالتصحيح قد يكون متحيزا أو متعبا جسميا أو نفسيا أو يعانى من مشكلات إجتماعية وغير ذلك من الأمور التى تؤثر على الروح المعنوية للفرد وتقلل من حياده أو موضوعيته أو نزاهته .

أما بالنسبة للطالب فقد اثبتت الدراسات التى أجريت فى هذا المجال أن الطالب الإنطوائى Introvert يكون أداؤه فى الإمتحان أحسن من المنفتح extravert . ويمكن توضيح ذلك بأن الطالب الأول يدرس أكثر من الثانى عادة كما أن الطالب الإنطوائى كما تشير الدراسات أيضا يستخدم طرقا جيدة للدرس ويعمل بنظام ويفكر سلفا وعلى وعى ، ويقدر أهمية ظروف العمل . ولا يمثل الذكاء هنا عاملا حاسما نظرا لأن معنى وصول الطالب إلى مستوى الجامعة أنه على درجة ذكاء عالية نسبيا . وهذه النتائج مأخوذة من عينة من طلاب الجامعات البريطانية . وقد لا تنطبق بالضرورة على غيرهم .

٢- حيل الطلاب Student Tactics :

تمثل حيل الطلاب صعوبة ثانية لتحقيق موضوعية التصحيح والإمتحانات . فقد أظهرت الدراسات أن الطلاب قد يشعرون بأن الإمتحانات هى نوع من الألعاب أو المباريات Games التى لا ترتبط بالحياة الحقيقية والقيمة الأكاديمية . وتختلف إستجابة الطلاب فى هذا الصدد . بعض الطلاب درسوا قواعد اللعبة وأجادوها . فهم يحاولون على سبيل المثال أن يتحسسوا مقدما الأسئلة المحتملة أو المتوقعة فى الإمتحان . ولذلك يتابعون بإهتمام أية إشارات أو تلميحات ترد على لسان الأستاذ . وقد يهتمون بملاحظة إهتمامات أستاذهم والنقاط التى يركز عليها فى المقرر . وقد يقومون بدراسة أسئلة الإمتحانات السابقة والتمرين على حلها والإجابة عليها .

ومن النتائج الغريبة التى توصلت إليها بعض البحوث فى الجامعات البريطانية أن مثل هؤلاء الطلاب يكون أداؤهم فى الإمتحان جيداً بدرجة تتساوى مع الطلاب المجتهدين . وتخلص هذه الدراسة إلى القول بأن «اللعبة الأكاديمية» إشارة إلى حيل

الطلاب تمثل عاملا رئيسيا في هدم مصداقية الإمتحانات الجامعية . ومثل هذه الحيل وغيرها معروفة بين الطلاب في مختلف الجامعات . وليست هناك وسيلة للحيلولة دونها لأنها تتعلق بجوانب الطبيعة البشرية .

وقفة :

هناك أدوات مفيدة لإختبار الطلاب في تحقيقهم أهداف التعلم وتختلف هذه الأنواع من الاختبارات باختلاف الغرض الذي نريد أن نحققه . لأن كل نوع منها مفيد في جانب أكثر من الآخر . فاختبارات المقال مفيدة عندما نريد من الطالب أن يصف أو يشرح أو يناقش أو يقارن أو يلخص . واختبار المشكلات مفيد عندما نريد من الطالب أن يطبق عمليا ما درسه نظريا . واختبار التكملة مفيد عندما نريد من الطالب أن يظهر ما لديه من معلومات واختبار الصواب والخطأ مفيد إذا أردنا أن نعرف مدى إلمام الطالب الشامل بالمقرر . لأن الأسئلة يمكن أن تغطي جزءاً كبيرا مما درسه أو كل ما درسه . ولا تستغرق وقتا طويلا في إجابتها وتصحيحها وإن كانت تستغرق وقتا كبير في إعدادها . واختبارات المزاوجة مفيدة في كشف قدرة الطالب على إدراك العلاقات والإرتباطات . وإختبار الاختيار من متعدد إختبار جيد يحتاج إلى وقت في إعداده لكنه سريع في إجابته وتصحيحه مثل إختبار الصواب والخطأ . وهو يخدم كل أغراض التقويم تقريبا باستثناء الأغراض التي يخدمها إختبار المقال . ويمكن أيضا استخدام أدوات أخرى من القياس والتقويم يراها الأستاذ مناسبة للطلاب وأغراض التعلم . إن بناء وإعداد مثل هذه الإختبارات وإستخدامها في أغراض التقويم ضروري لعملية التدريس والتعلم .

صور أخرى من الامتحانات :

هناك صور أخرى من الامتحانات من أهمها :

١- امتحانات الكتاب المفتوح :

وهي للموضوعات التي تعتمد على حقائق وأرقام يصعب على الطالب حفظها . ويكون السؤال موجها إلى قياس قدرة الطالب على الاستفادة من هذه الحقائق والأرقام بالاضافة إلى معرفته السابق في التوصل إلى المعلومات المطلوبة . وتساعد هذه

الطريقة على تقليل الرهبة من الامتحان لدى الطالب كما أنها تخفف من توتره النفسي والعصبي أثناء أداء الامتحان . والواقع أن نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال متضاربة . ففي دراسة قام بها كاليش Kalish (١٩٥٨) وجد أن طريقة الكتاب المفتوح لا تختلف عن غيرها من طرق الامتحانات التقليدية سواء بالنسبة لفرص النجاح أو نسبة التوتر والقلق بينما أن دراسة كل من فيلدهوسن Feldhusen (١٩٦١) وجيهو وآخرين Jehu (etal) (١٩٧٠) أظهرت أنه وإن كان لا يوجد فرق في درجات الامتحانات بين هذه الطريقة وغيرها من الطرق إلا أن نسبة القلق والتوتر بين الطلاب قد قلت .

وعلى كل حال فإن طريقة الكتاب المفتوح لها مؤيدوها ومعارضوها شأنها شأن غيرها من الطرق . ولكن يبقى أنها وسيلة يمكن الإستفادة منها في الظروف المناسبة .

٢- إعداد بحث صغير أو دراسة صغيرة :

هذا النوع من الإمتحانات يكلف فيه الطالب بدراسة موضوع لعدة أسابيع يقوم خلالها بإعداد بحث صغير يمتحن فيه . وقد أشارت بعض نتائج تطبيق هذه الطريقة إلى وجود فرق قليل بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع للطلاب وأن المستوى العام للطلاب قد تحسن . ومن وجهة نظر الطلاب تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن بعضهم يعتقد أن هذه الطريقة تركز على التذكر وأنها تتطلب وقتا طويلا من الإعداد المسبق وأنهم أثناء الامتحان يحاولون ذكر كل شئ يعرفونه عن الموضوع .

ويستنتج من آراء الطلاب أن هذه الطريقة فعالة في الكشف عن قدرة الطالب على اختيار المعلومات واستخدامها استخداما سليما . كما يستنتج أيضا أن الطلاب يعتقدون أن الممتحن يهتم بكمية معلوماتهم لا بنوعيتها مما يجعلهم يحاولون أثناء الامتحان ذكر كل ما يعرفونه عن الموضوع كما أشرنا .

ويعاب على هذه الطريقة كما هو الحال في الكتاب المفتوح أن درجة مصداقيتها أقل من الامتحانات التحريرية التقليدية . ذلك أن درجة الاتفاق في التقدير بين الممتحنين قد تقل نظرا لاختلافهم في الفلسفة العامة والأهداف والمرامي .

٢- الامتحانات الشفوية والعملية :

أثبتت الدراسات التى أجريت على هذا النوع من الامتحانات عدم مصداقية الدرجات أو التقديرات التى يعطيها الممتحنون للإجابة . وقد كشفت بعض الدراسات عن بعض العوامل المسئولة عن انعدام هذه المصداقية إلى تأثير شخصية الطالب . منها على سبيل المثال النتائج التي توصل إليها هولواى Holloway وآخرون (١٩٦٧). ومن العوامل المؤثرة أيضا ما كشفت عنه دراسة ايفانز ,Evans وآخرون . أن طلاقة اللسان والتعبير للطالب تؤثر على الممتحنين وتجعلهم يعطون درجات أعلى لمثل هؤلاء الطلاب .

ومن الدراسات التى توضح الاختلاف بين الممتحنين ما قام به ناتكين وجيلد Natkin and Guild (١٩٦٧) فقد طلبا فى دراستهما من ستة من هيئة التدريس فى طب الأسنان أن يضعوا تقديرات لإمتحانات عملية لخمسة وستين من طلابهم . وقد وجدا من دراستهما أن الممتحنين لا يلاحظون دائما نفس الأخطاء . ومع أن درجة الاتفاق بين الممتحنين قد زالت عندما وضع نظام جيد لتقدير الدرجات فإن السبب الرئيسى للاختلاف بين الممتحنين ظل كما كان فى السابق وهو أن تقدير الدرجة يعتمد على ما يلاحظه الممتحن .

ومن التطورات الجديدة نحو تحسين أسلوب تقدير درجات الامتحانات العملية ما يقدمه لنا هاردن وكيرنكروس Harden and Cairn Cross (١٩٨٠) فى دراستهما عن تقدير المهارات العملية . وسميا الأسلوب الجديد «الامتحان العملى ذو البنية الموضوعية» The Objective Structured Practical Examination (OSPE) .

واهم خصائص هذا الأسلوب على النحو الآتى :

١- إعطاء تقدير مستقل لكل من العملية Process والناتج Product من خلال ملاحظة الآداء Performance على أساس قائمة تقدير Checklist وتقدير النتيجة النهائية .

٢- تحديد المهارات والمضمون المراد قياسهما تحديدا مناسبا .

٣- استخدام الأسلوب التحليلى Analytical Approach فى التقدير .

٤- توخى الموضوعية .

٥- عمل تغذية عكسية Feedback للمعلم والطلاب .

وتعنى هـذه الطريقة بتحليــل قـدرات معينة واستخدام الاختبارات القصيرة Short tests التى يعتقد أنها تزيد من مصداقية الامتحان . كما أن هذه الطريقة أكثر فعالية بالنسبة للزمن وعدد الطلاب .

ومن الطرق الجديدة فى تقدير الامتحانات العملية والمهارات الشفهية بل والفحوص الطبية للمرضى استخدام الشرائط الصوتية وشرائط الفيديو لتسجيل الموقف بصورة تمكن الممتحنين من الرجوع إليه أكثر من مرة لسماع الأداء ورؤيته ومن ثم إعطاء تقدير له وهم في خلوة مع أنفسهم . وعلى الرغم من ميزات هذه الطريقة لا يوجد دليل قوى على أنها تزيد من مصداقية تقدير الممتحنين .

تجميع الدرجات ومقارنتها :

من المعروف جيدا لمن مارس تصحيح الامتحانات وتقدير درجات إجابات الطلاب أن الطالب الواحد أو مجموعة الطلاب يختلفون فى مستوى إجابتهم من سؤال إلى سؤال فى نفس ورقة الامتحان . بل ويختلف المستوى العام لإجابتهم من مادة لإخرى . وقد أشارت بعض الدراسات إلى ذلك . منها على سبيل المثال التقرير المشهور المعروف بإسم «تقرير روبنز» عن التعليم العالى فى بريطانيا (١٩٦٣) . The Robbins Report (Committee on Higher Education). فقد كان من النتائج التى توصل إليها هذا التقرير أن الخريجين يتفاوتون فى تقديراتهم فى المواد المختلفة . ففى الوقت الذى كانت فيه نسبة المتخرجين بتقدير ممتاز فى تخصص التاريخ ٤٪ كانت النسبة ١٤٪ بالنسبة للمتخرجين فى تخصص الرياضيات . وهذا يرجع جزئيا بلاشك إلى درجة اليسر أو العسر فى تقدير الممتحنين لدرجات الطلاب سواء كان هذا التقدير على حق أو باطل . ويجب أن نتذكر دائما أن هناك مدى من الاختلاف المسموح به بين الممتحنين فى تقديراتهم للطلاب . وهناك نقطة أخرى قد تزيد من صعوبة الموقف وهو أن بعض الدراسات تشير إلى أن التحسن فى نوعية الطلاب لا يترتب عليه بالضرورة تحسن فى نتائج إمتحاناتهم . من هذه الدراسات الدراسة التى قام بها هوهن Hohne (١٩٦٥) عن النجاح والفشل فى الكليات العلمية فى جامعة ملبورن باستراليا .

من الممارسات المرغوبة فى التقويم مقارنة درجات الطالب التى حصل عليها فى مختلف المواد حتي لا يحدث أن يحصل على درجات أقل أو أعلى مما يستحق فى

مادة دون أخرى . ومن الصعب على أعضاء هيئة التدريس فى التعليم العالى عمل ذلك رغم أنه مطلوب لاعتبارات عملية . ولكن عندما يكون عدد الطلاب هائلا كما هو الحال فى الامتحانات العامة فإنه يمكن تطبيق ذلك باستخدام الحاسب الآلى . فعن طريقه يمكن المقارنة بين درجات الطلاب فى كل مادة موازية أو متمشية مع نظيراتها فى المواد الرئيسية الأخرى حتى يمكن تلافى الأوضاع التقويمية الغريبة كأن بكون مثلا عدد الناجحين فى مادة ضعف الناجحين فى مادة أخرى أو أن تكون نسبة من حصلوا على درجات عليا أو دنيا أكثر بكثير مما هو فى مادة أخرى وهكذا . وفى التعليم العالى كما هو الحال فى باقى أنواع التعليم يختلف مستوى التعليم ويتفاوت من جامعة لأخرى ومن كلية لأخرى بل ومن أستاذ لأستاذ . وفى الدراسة التى قام بها إلتون Elton (١٩٦٨) عن النجاح والفشل فى مقررات الفيزياء فى التعليم الجامعي وجد أن نسبة الطلاب الذين حصلوا على درجة الشرف في الفيزياء فى ثلاثة أقسام مختلفة ولكنها متساوية فى شروط القبول بها هى ٣٢٪ و ٤٢٪ و ٧٢٪ . وهذا يشير إلى أن نوعية التدريس فى هذه الأقسام مختلفة . فمن المعروف أن الأقسام العلمية فى الجامعات المختلفة هى التى تتولى تصحيح امتحاناتها . ومن الطبيعى أن تتفاوت هذه الأقسام فى مستوى امتحاناتها وتصحيحها نظرا لتفاوت مستوى أعضاء هيئة التدريس . وللتغلب على هذه المشكلة تستعين الجامعات فى بعض الدول الغربية والعربية على السواء بممتحنين خارجين لضبط مستوى الإجابة والتصحيح .

ومن المفيد مقارنة درجات الطلاب فى الامتحانات المختلفة ومعالجتها بالطريقة الإحصائية . وهذا ما أثبتته دراسة لبلون Leblon وآخرين . فقد أثبتت هذه الدراسة أنه بحساب الدرجات المعيارية من الدرجات الخام للطلاب فى الكيمياء اختلف ترتيبهم بعض الشئ . ففى حالتين من الطلاب (٥٪) هبط مستواها إلى المستوى الأدنى . وفى ست حالات من الحالات المتوسطة ارتفع ترتيب ثلاث منها وانخفض ترتيب الثلاث الأخرى .

وفى دراسة هارتلى وبرانثويت Hartley and Branthwaite (١٩٧٧) استخدام هذان الباحثان أسلوب مماثلة نتائج الطلاب Simulation بالاستعانة بالحاسب الآلى لتحديد

الوزن النسبى لمختلف التقديرات والدرجات . وقد توصلا من دراستهما إلى أن الدرجات التى يحصل عليها الطلاب فى الأعمال الفردية بالإضافة إلى درجاتهم فى الامتحانات الأخرى لها تأثير قليل على النتيجة النهائية للطالب . ومع ذلك فإن هذا الإسلوب يبدو عادلا كما أن الطلاب يفضلونه . وفى دراسة كنج King (١٩٧٦) قام بمقارنة الدرجات التى أعطيت للطلاب بثمانى طرق مختلفة للتقويم على مدى ثلاث سنوات في الامتحان النهائي لمقرر الجغرافيا . ووجد أن نسبة الارتباط بين هذه الطرق كانت في المتوسط ٥ , . في عام ١٩٧٣ و ١٩٧٤ ولكنها انخفضت إلى ٢٧ , . فى عام ١٩٧٥ . وهو ما يشير إلى أن طريقة التقويم في الامتحان الأخير عمدت إلى قياس مهارات وقدرات مختلفة نسبيا . وكان الارتباط بين الدرجات التى أعطيت لبحوث الطلاب ولغيرها من طرق التقويم ٣٨ , . و ٥٦ , . و ١٢ , . على مدى الثلاث سنوات . ويعلق كنج على ذلك بقوله إن نظام التقويم المتعدد الوجوه يكون تجميع الدرجات فيه أكثر صعوبة وأقل مغزى كلما زادت أنماط المهارات والقدرات التى وضع قياسها فى الاعتبار . إن عملية تحويل مجموع الدرجات الرقمية إلى تقدير عام هي بالضرورة إجتهادية . ويقترح كنج أن تقوم الأقسام العلمية بالجامعات بتجربة نظام بروفيل التقويم Profile Assessment بالتوازى مع نظام التقديرات . ويعطى نظام بروفيل التقويم مجموعة من الدرجات لمختلف جوانب الأداء الكلى للطالب وهو ما يمكن توضحيه بالشكل الآتي لبروفيل التقويم فى الكيماء الذى يقدمه لنا كيمبا وأونجلى Kempa and Ongly (١٩٧٩) .

نموذج تجريبي لبروفيل التقويم

إسم المعهد : ....

نوع المقرر الذى يدرسه الطالب : ....

التقدير الذى حصل عليه الطالب : ....

إذا كان هذا التقدير متوقعا ضع علامة صح فى المربع ☐

الجانب المراد تقويمه	التقدير				
	أ	ب	جـ	د	ر
معرفة الحقائق والقوانين والمبادئ الكيميائية الرئيسية					
القدرة على تطبيق المعرفة فى حل المشكلات					
القدرة على تفسير المعلومات والمادة العلمية الكيميائية					
الكفاءة الرياضية والحسابية					
القدرة الاستدلالية والاستنباطية					
المهارات الرئيسية العملية في ارتباطها بالملاحظة والاستخدام					
تصميم وتنفيذ المشروعات العملية					
المثابرة فى دراسة الكيمياء					
القدرة على العمل المستقل (بأقل قدر من الإشراف والتوجيه)					
مهارات الاتصال الشفهية والتحريرية					

جانب التفوق : (ضع علامة (صح) أمام المجال الذى كان الطالب فيه ناجحا بصفة خاصة) .

- الكيمياء العضوية .
- الكيمياء النظرية .
- الكيمياء التطبيقية .
- الكيمياء غير العضوية .
- الكيمياء الطبيعية .
- الأعمال التجريبية (المعملية) .

تقويم المناهج والمقررات :

المناهج فى التعليم العالى :

تذكر دائرة معارف التربية المقارنة ونظم التعليم القومية فى حديثها عن مناهج التعليم العالى أن الدراسة المقارنة للتعاليم العالى تشير إلى وجود عناصر عامة مشتركة بين مؤسسات التعليم العالى . فالمنهج الكلاسيكى ومنهج الفنون الحرة الذى ساد العصر الوسيط مازال يحتفظ ببعض التأثير فى كثير من الدول حاليا . هذا على الرغم من أن الجامعات قد أضافت إلى ذلك وظائف تدريبية فى عدد من الميادين المهنية والتطبيقية إلى جانب الميدان التقليدى فى الطب والقانون . والمناهج الحالية فى الجامعات تختلف بدرجة كبيرة من بلد إلى بلد نتيجة لإختلاف ظروفها وتطورها التاريخى ونتيجة أيضا لاختلاف دور التعليم بعد الثانوى .

ويناقش اندرسون وبول Anderson and Ball (١٩٧٨) فى كتابهما عن التقويم الأغراض المختلفة لتقويم المقرر الدراسى . والواقع أن هناك وجهات نظر كثيرة متباينة بين المشتغلين بالتقويم نظرا لاختلاف خلفياتهم الثقافية وإعدادهم المهنى . وتنعكس وجهات النظر هذه فى التصورات المختلفة والأساليب المتنوعة للتقويم . فبعض المقومين مازالوا يتبعون الأسلوب التقليدى ويهتمون بالتجارب الميدانية وتطبيق الاختبارات والاستبيانات التى يحصلون من خلالها على المادة العلمية ويضعونها فى

جداول ويقومون بتحليلها تمهيدا لتفسيرها . وبعض المقومين الاخرين يفضلون أسلوب البحث الكشفى Illuminative Research الذى دعا إليه فى بريطانيا بارلت Parlet وزملاؤه .

هذا الأسلوب من التقويم يعتمد على المقابلات والملاحظة ودراسة الحالة والوقوف على الاتجاهات والآراء وغيرها من الأمور التى يعتبرها المقومون التقليديون أقل جودة من أسلوبهم . وهذان الأسلوبان يقوى أحدهما من الآخر ولذلك يفضل بعض المقومين الجمع بينهما . ويوضح كل من برو وماكورميك Brew and Mccormick (١٩٧٩) فى كتابهما طريقة استخدامهما عدة طرق لتقويم مقرر فى الحاسب الالى بجامعة اسكس Essex . وقد اشتملت الطرق المستخدمة فى تقويم المقرر على دراسة الاستبيانات ودراسة الحالة والمقابلات والمناقشات بالإضافة إلى التعيينات والإمتحان النهائى .

الفروق بين الذكور والإناث فى تحصيل الرياضيات :

قامت إليانور ماكوبى Eleanor Maccoby وكارول ناجى ماكلين Carol Nagy Mack-lin بدراسة شاملة عام ١٩٧٤ للفروق بين الرجل والمرأة وكشفت دراستها عن أربعة مجالات توجد بها شواهد وأدلة على وجود فروق جنسية بين الرجل والمرأة هى مجالات : العدوان agression والقدرة البصرية المكانية Visual - Spatial Ability والقدرة اللفظية Verbal Ability والقدرة الرياضية Mathematical Ability .

وهذا المجال الأخير هو أكثر المجالات التى حظيت بإهتمام كبير فى السنوات الأخيرة . فقد كشفت الدراسة التى قامت بها لوسى سيلز Lucy Sells بجامعة كاليفورنيا - بيركلى بالولايات المتحدة الأمريكية - فى أول السبعينات أن ٥٧٪ من الطلاب الجدد درسوا مادة الرياضيات لمدة أربع سنوات فى المدرسة الثانوية بينما لم تتعد النسبة ٨٪ بين الطالبات . وهذا يعنى أن ٩٢٪ من الطالبات الجدد بالجامعة لم يتمكنوا من الالتحاق بخمسة عشر تخصصا رئيسيا من بين العشرين التى تطلبت دراسة مركزة للرياضيات كالهندسة وعلوم الحاسب الآلى والفيزياء . وعلى حد قول الباحثة فإن الرياضيات أصبحت مصفاة تحول بين المرأة وبين عدد من الوظائف والمهن.

وقد اهتم بعض الباحثين بدراسة «سيلز» منهم شيلا توبياز Sheila Tobias التى عزت المشكلة إلى ما أسمته قلق الرياضيات Math. Anxiety فى كتابها الذى نشر بعد ذلك بعامين (١٩٧٨) حاولت تفسير ذلك بقولها إن البنات تدفع إلى عدم دراسة الرياضيات منذ المراحل الأولى من عمرهن بينما تعمل القوى الإجتماعية على تشجيع البنين على دراستها . وقد تركز معظم الدراسات عن الفروق بين الجنسين فى الرياضيات فى السبعينات على اكتشاف العوامل البيئية التى تثبط البنات عن دراسة الرياضيات .

وفى الثمانينات تحول الاهتمام من دراسة أثر العوامل البيئة إلى دراسة العوامل الفطرية البيولوجية وكشفت كل من كاميلا بينبو Camilla Benbow وجوليان ستانلى Julian Stanly وتوصلتا من دراستها على الموهوبين من الطلاب إلى أن الفروق بين الجنسين فى الرياضيات ترجع إلى موهبة فطرية لدى الذكور فى القدرة الرياضية .

وقد ثار كثير من النقد حول ما توصلت إليه كاميلا وجوليان وذهب بعض علماء النفس إلى أنه على الرغم من احتمال وجود فرق بين الجنسين فإن هذا الفرق ضئيل . وبعض الدراست توصلت إلى أن الفرق بين الجنسين فى القدرة الرياضية يمكن إرجاعه إلى الفرق بين الجنسين فى القدرة المكانية .

العمل المستقل للطلاب :

من المبادئ المسلم بها الآن فى التعليم الجامعى المعاصر أن محور الاهتمام فيه ينبغى أن يتركز على التعلم Learning لا على التدريس Teaching . ولكن على الرغم من التسليم بهذا المبدأ فإنه لم يوضع موضع التطبيق . فمن النادر فى جامعاتنا المعاصرة لاسيما جامعاتنا العربية أن نجد مقررا يقضى الطلاب فى دراسته بالعمل المستقل وقتا أكثر بكثير مما يقضونه فى دراسته تحت إشراف عضو هيئة التدريس . وهناك بالطبع مخاوف تحيط بالعمل المستقل للطلاب . فقد يكون من الصعب تنظيمة وتحديده وتقييمه . وقد ينظر إليه على أنه مضيعة للوقت . وقد يكون من المناسب بالنسبة لجامعاتنا العربية فى مرحلة تطورها المعاصرة أن تخطو خطوة إلى الأمام بأن يقسم الوقت المخصص لكل مقرر مناصفة بين التدريس وبين التعليم أى بين المحاضرة

والعمل المستقل للطلاب . أو على الأقل يخصص ثلث الوقت للعمل المستقل . والواقع أن بعض جامعاتنا العربية تقوم بذلك بالفعل . ويقسم الوقت المخصص لدراسة المقرر بين الأنشطة المختلفة منها المحاضرة والمناقشة وأعمال السنة أو العمل الطلابى . ويتم تقييم الطلاب في المقرر بناء على هذه الأنشطة مع تفاوت في النسبة المخصصة لكل منها . لكن على الرغم من ذلك مازال العمل المستقل للطلاب في دراسة المقررات الجامعية هامشيا ويفتقر إلى حسن تنظيم وترتيب . وقد يكون من المفيد أن يتم العمل الطلابى في البداية تحت إشراف أو توجيه من عضو هيئة التدريس كأن يذهب مع طلابه إلى مكتبة الجامعة أو الكلية لإرشادهم وتوجيههم إلي معرفة المصادر وحسن استخدامها وكيفية الاستعانة بها كما يرشدهم أيضا إلى حسن قراءتها أو تصفحها من أجل البحث عن معلومات معينة . وهذا مجال طيب لتدريب أعضاء هيئة التدريس . إلا أن الأمر يحتاج إلى تنظيم عام سواء من حيث عدد الطلاب المناسب لكل مدرس أو من حيث أوقات استخدام المكتبة .

التقويم الذاتى لأساتذة الجامعة :

يعتبر التقويم الذاتى لأساتذة الجامعة أسلوبا متطورا هاما في النمو المهنى المستمر لأستاذ الجامعة فهو يستطيع من خلال التقويم الذاتى لأسلوب عمله وطريقة أدائه وانعكاسها على الطلاب أن يطور من هذا الأسلوب وأن يحسنه وأن يعمل على تطوير النواحى الإيجابية وتلافى النواحى السلبية . وقد أكد ذلك بعض الدراسات التى أجريت فى هذا المجال منها دراسة حالة في الجامعات الاسترالية عن التقويم الذاتى لأساتذة الجامعة (Hardsa, P.: 39) . وثبت من هذه الدراسة أن التقويم الذاتى المتكرر للأساتذة يؤدى إلى تحسين أساليب تدريسهم .

قياس الكفاءة التدريسية :

يعتبر قياس الكفاءة التدريسية عملية هامة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس والجامعة ككل على السواء . ومهما كان أداء عضو هيئة التدريس جيدا فهناك دائما المجال للتحسين والتطوير . ولكن قبل أن يحاول الفرد تحسين شئ ما فإنه ينبغى عليه

أن يعرف طريق الإتجاه إلى الأحسن . وعندما تحدث تغييرات يترتب عليها إختلاف فى النتائج فمن الصعب معرفة ما إذا كانت التغييرات جيدة أو سيئة إلا إذا لجأ إلى القياس والتقويم لمعرفة هذه النتائج . ويجب أن يشتمل هذا التقويم على مدى موجب وسالب يمكن على أساسه تحديد مستوى النتائج . ويصدق ذلك على قياس الكفاءة التدريسية لأعضاء هيئة التدريس .

ويمكن القول بصفة عامة بأن هناك أربعة أسباب رئيسية لقياس هذه الكفاءة هى :

١- تحسين عملية التدريس .

٢- تطوير مستويات الأداء .

٣- إتخاذ قرارات الترقية .

٤- تعديل المرتبات والمكافآت .

فمما لاشك فيه أن الأفراد يتفاوتون فى الأداء . وينبغى أن يكافأ المجد على جده. ومع أن هناك نظاما محددا للترقية فى الجامعات العربية ونظم للمرتبات والمكافآت فإن الأمر يحتاج إلى مزيد من الفرص لمكافأة المجدين المتميزين من أعضاء هيئة التدريس .

كيف نقيس الكفاءة التدريسية ؟

هناك كثير من الدراسات والكتابات عن التقويم وأساليبه وقد عرضنا لها فى الجزء الخاص بها فى هذا الكتاب . والواقع أن قياس هذه الكفاءة يكتنفه صعوبة . لأن النقاد كثيرون . ومن السهل أن نشكو وأن ننتقد . ويزداد الأمر صعوبة بالنسبة لمجال كالتدريس الجامعى فكل من يعمل فيه يعتبر نفسه سلطة لا سلطان عليها . وهذا يعنى أن هناك كثيرا من الآراء ووجهات النظر المتباينة .

وعلى كل حال هناك عدة عناصر رئيسية فى قياس الكفاءة التدريسية لعضو هيئة التدريس منها ما هو موضوعى ومنها ما هو شخصى ومنها ما هو فردى ومنها ما هو جماعى . هذه العناصر يمكن تلخيصها فى الجوانب الاتية :

الجوانب الموضوعية وتشمل :

- تحصيل الطلاب فى الامتحانات .
- تقدم الطلاب في دراسة المقررات اللاحقة ومستوى تحصيلهم فيها .

الجوانب الشخصية وتشمل :

- آراء الطلاب .
- آراء الزملاء : وهذه تشمل زيارة الفصول كملاحظين ومعرفة المادة الدراسية والوضوح فى العروض الشفهية والمكتوبة .
- التقويم الذاتى .

المؤسسة التعليمية الفعالة :

يمكن تعريف المؤسسة التعليمية الفعالة بأنها المؤسسة التى يحقق فيها الطالب مستوى من التقدم أكثر مما هو متوقع . وقد تقاس كفاءة المؤسسة بمستويات طلابها ونتائج إمتحاناتهم . ويمكن تصنيف المؤسسة على أنها فعالة أو على درجة من الكفاءة بصرف النظر عن نوعية الطلاب الذين يدرسون فيها . فمدرسة الموهوبين على سبيل المثال قد تصنف على أنها غير فعالة أو على درجة قليلة من الكفاءة إذا كان مستوى تحصيل طلابها على درجة متدنية نسبيا . ومدرسة المعاقين أو المتخلفين قد تصنف على أنها على درجة عالية من الكفاءة إذا حققت مستوى عاليا نسبيا من التقدم . وينبغى أن نتذكر أن المؤسسة مهما كان مستواها من الكفاءة لا تستطيع أن تضمن تقدم أو نجاح كل طلابها . وكثير من المعلمين يعرفون من واقع خبرتهم أن هناك طلابا موهوبين لكنهم يفتقرون إلى الدافعية فى التعلم والتحصيل وهنا يحق لنا أن نتساءل . ما العناصر التى تتوفر فى المؤسسة الفعالة أو التى تعتبر على مستوى عال من الكفاءة ؟

إن الإجابة على هذا السؤال محل إجتهاد كبير . وقد يقال إن مثل هذه المؤسسة تحظى بمستويات تحصيلية عالية بين طلابها ونتائج إمتحانات عالية ونسبة متدنية من الرسوب والتسرب والتخلف وسوء السلوك والعنف والتخريب بين طلابها ، ولكننا إذا

نظرنا إلى نتائج البحث العلمى نجد إجابات مختلفة فى الشكل وإن اتفقت فى المضمون . ولعل من أكثر الدراسات تفصيلا وتوضيحا فى هذا الصدد البحث الذى أجرى على المدارس البريطانية الثانوية للإجابة على السؤال الذى طرحناه فى أول الكلام (Rutter, 1979) .

وقد أظهر هذا البحث أن العوامل التى ترتبط بكفاءة المدرسة يمكن تصنيفها في العوامل الآتية :

- **البيئة المدرسية** التى توفر للمعلمين والطلاب ظروفا جيدة للعمل والتى تستجيب لاحتياجات الطلاب والتى توفر الأبنية المعتنى بها جيدا والمجملة جيدا أيضا .
- **نظام ضبط الطلاب** الذى يقوم على المدح والمثوبة والتشجيع والإمتداح والتقدير أكثر من قيامه على العقاب .
- **إنغماس الطلاب** وانخراطهم بما يوفر للطلاب فرصا كبيرة لأخذ مواقع المسئولية والاشتراك فى تسيير المدرسة وفى الأنشطة التربوية داخل حجرة الدراسة .
- **التنمية الأكاديمية للطلاب** ، فالمدرسة الفعالة تضع أهدافا أكاديمية واضحة لهم وتستخدم الواجب المنزلى للطالب بطريقة إيجابية ويتوفر عند معلميها توقعات عالية من الطلاب ونظرة إيجابية نحو قدراتهم .
- **سلوك المعلمين** ، فالمدرسة الفعالة تضع نماذج جيدة للسلوك من خلال إحترام وقت العمل وإظهار رغبة واضحة للتعامل مع مشكلات الطلاب الشخصية والاجتماعية .
- **إدارة الفصل** ، فالمدرسة الفعالة تضم معلمين يعدون دروسهم سلفا ، ويولون إهتماما لكل طلاب الفصل ، ويسيطرون على النظام فى الفصل بطريقة غير تسلطية ، ويركزون على إثابة السلوك الجيد ، ويتخذون قرارا أو إجراءا سريعا للتعامل مع أى إخلال من الطلاب .
- **نظام الإدارة** ، فالمدرسة الفعالة تجمع بين القيادة الحازمة لناظر المدرسة وبين عملية إتخاذ القرار يشعر فيها المعلمون بأن صوتهم مسموع ووجهات نظرهم ممثلة .

التقويم الذاتى للمؤسسة :

إن البحوث التى أجريت لدراسة كفاءة المدارس أو المؤسسات التعليمية تقدم لنا رؤية لموقع أفضل لهذه المؤسسات لكن هذه البحوث لا تقدم لنا إلا القليل لمعرفة أفضل الطرق للوصول إلي هذا الموقع . وهذا يعنى أن القيمة العملية للبحث التربوى محدودة فى هذا المجال بل وفى غيره من المجالات .

هناك وجهة نظر ترى أن مسئولية تطوير المؤسسات التعليمية تقع على عاتق أولئك العاملين فيها وليس على عاتق أناس من الخارج كما هو الحال فى النظرة التقليدية (Goodlad, 1984) . وقد نتفق أو نختلف مع هذه النظرة لأن الأخذ بها يتوقف على توفر الظروف المناسبة لتحقيقها . وقد تناسب مجتمعا متقدما متطورا أكثر من مجتمع نام وفى طريق التطور . وبالنسبة لأنظمتنا التعليمية العربية يصعب أن تقوم المدرسة أو المؤسسة التعليمية وحدها بهذا العمل دون أن تستعين بخبرات علمية ومهنية من خارجها . ومن الواضح أن ذلك قد يرجع إلي عدم توفر الإمكانيات البشرية والمادية للمؤسسات التعليمية الفردية على تحقيق ذلك .

إن المدرسة أو الكلية تمثل مركز التطوير والتحسين . وأى محاولة لرفع مستوى كفاءتها ينبغى أن يبدأ منها وينتهى إليها . وأول خطوة فى هذا السبيل تتمثل فى وجود نظرة مشتركة بضرورة التطوير بين العاملين والتزامهم جميعا بالعمل على تحقيق هذا الهدف . وهذه أول خطوة هامة يعقبها خطوة أخرى هامة تتمثل فى التوصل إلى الوسائل والأساليب التى يمكن عن طريقها تحقيق الهدف وهو التطوير . وهذا يتطلب عمل مراجعة شاملة للممارسات الراهنة فى المؤسسة التعليمية وتحديد ما ينبغى أن نبقى عليه وما ينبغى أن نتخلص منه من هذه الممارسات . يضاف إلى ذلك تحديد الممارسات البديلة الأفضل التى يمكن إدخالها . وهذه العملية تمثل لب التقويم الذاتى للمؤسسة التعليمية . وقد تأكد هذا المعنى فى بعض الدراسات التربوية إذ تقول :

«إن أكثر الوسائل فعالية فى تحسين نوعية التعليم الذى تقدمة المدارس هو إعطاء هذه المدارس المسئولية فى مراجعة آرائها وممارساتها وفى القيام بالإصلاحات التى تراها ضرورية» (Riddell, P: 48) .

وربما يكون من المفيد أن نشير إلى أهم العناصر التى يجب الإهتمام بها فى التقويم الذاتى للمؤسسة وهى :

- المناخ العام .
- الإدارة .
- المنهج التعليمى .
- أدوار ومسئوليات هيئة التدريس .
- تقويم الطلاب .
- المصادر والتمويل .
- الرعاية الطلابية .
- العلاقة بالآباء والمجتمع .

برامج تحسين المؤسسة :

يمكن للمؤسسة أن تقوم على برامج للتطوير الذاتى لها . وتتطلب هذه البرامج إذا أردنا لها أن تنجح توفر شروط معينة من أهمها :

- إتفاق إدارة المؤسسة وهيئة التدريس وكل العاملين بها على رسالة المؤسسة وأهدافها بوضوح .
- عمل مراجعة شاملة ومنتظمة للممارسات الراهنة فى المؤسسة للكشف عن جوانب القوة والضعف .
- وضع خطة محكمة للتغيير والتطوير .
- الإستعانة ببعض الهيئات الخارجية .
- تطبيق خطة التطوير مع مساندة السلطات الخارجية المعنية .
- تقويم تنفيذ الخطة بصورة مستمرة مع إدخال التعديلات المطلوبة فى ضوء التغذية المرتدة أو العكسية Feeback .

الفصل العاشر

تطوير المقرر الدراسى الجامعى

تمهيـــــد :

من المفيد منذ البداية أن ننظر إلى المقرر الدراسى الجامعى على أنه نظام يتفاعل فيه كل من المدرس والطالب والمواد التعليمية . ومن ثم فإن هدف أى تطوير للمقرر يتركز على الاستخدام الأمثل لهذا النظام .

والمشكلة الأولى التى يجب مواجهتها فى محاولة التطوير هى التعرف على ما يعوق حركة هذا النظام وتحديد الجوانب التى تحتاج إلى تطوير . ولتوضيح ذلك نأخذ الطلاب الذين يدرسون المقرر كمثال للمدخلات فى هذا النظام . مثل هؤلاء الطلاب ينبغى أن يتوفر عندهم خصائص معينة من حيث معرفتهم وقدراتهم واتجاهاتهم . وبعض هذه الخصائص يمكن التحكم فيها عن طريق وضع سياسة معينة لتسجيل الطالب فى المقرر أو دراسته له أو عن طريق التحكم فى المقررات السابقة . بعض الجامعات المعاصرة ومنها جامعات عربية قد تشترط دراسة الطالب لمقرر سابق قبل أن يسمح له بالتسجيل فى مقرر ما . وقد تشترط بعض هذه الجامعات أن يدرس الطالب بعض المقررات التكوينية لرفع مستواه العام قبل أن يسمح له بالتسجيل فى الدراسة الجامعية . وفى بعض المقررات لاسيما مقررات الدراسة العليا قد يقوم الأستاذ بعمل امتحان للطلاب الراغبين فى التسجيل فى دراسة مقرر . وعلى كل حال فكل نظام جامعى له أساليبه الخاصة فى تحديد مستويات الطالب وشروط الدراسة .

أما المعلمون والمواد التعليمية كمدخلات للنظام فوضعهم غالبا ما يكون أكثر مرونة من الطالب . فى العادة هناك حدود لعدد المدرسين الذين يمكن أن يدرسوا المقرر. وهناك حدود للأماكن المتاحة لتدريس المقرر وهناك حدود أيضا للمتاح من المواد التعليمية . بيد أن تحديد الوضع النهائى فى كل هذه الأمور لا يتم كله سلفا وإنما هناك مجال لإعادة الترتيبات .

وتحقيق المستوى الأمثل يتعلق أيضا بمخرجات النظام ونعنى بها الطلاب . وفى نطاق المقرر الواحد يمكن معرفة المستوى الأمثل له بتحديد ما هو مطلوب من الطلاب

أن يصلوا إليه في نهاية دراستهم له . ومن الناحية النظرية هناك دائما العلاقة الجدلية بين الكم والكيف والتكلفة . فيمكن على سبيل المثال زيادة الكم أى عدد الطلاب مع الاحتفاظ بمستوى جيد من الكيف أو النوعية ، لكن في هذه الحالة لابد من زيادة التكلفة . ويمكن أيضا تحسين نوعية الدراسة بتحسين أداء الطلاب أو برفع مستوى الأهداف المطلوبة من دراسة المقرر . ويجب أن نسأل أنفسنا دائما عندما ننشد اتخاذ قرار حكيم كيف نحقق أكبر عائد أو أفضل نتيجة أو أقل جهد وأقل تكلفة . ويقصد به تحقيق أعلى مستوى مع أحسن استثمار فى الوقت والجهد والتكلفة . وقد يمكن تحقيق مستوى أعلى لكن على حساب الاستثمار في المال والوقت والجهد .

ومن الناحية الواقعية نجد أن الوسائل المتوفرة لدينا لقياس أداء الطلاب فى نهاية دراستهم للمقرر غير كافية وغير فعالة . ومن ثم يصبح من الصعب قياس التغير الذي حدث لهم . ومن الخطورة بمكان أن نحدد مستوى أمثل للمقرر بدون أن تكون أهدافه واضحة وضوحا كاملا لاسيما فى بداية دراسة الطلاب له . ومن الممكن فى هذه الحالة وضع خطوط عريضة موجهة فى البداية حتى يتم صياغة الأهداف صياغة كاملة . ويمكن تعديل أى قرار يتخذ فى ضوء ما تسفر عنه الدراسة الفعلية للمقرر . فقد يتضح أن بعض الأهداف غير مناسب أو أن بعضها طموح أكثر مما ينبغى وهكذا . ينبغى دائما أن نتذكر أن معرفتنا مازالت محدودة جدا بالنسبة لعملية التدريس وعملية التعلم . وهذا يقتضى منا أن نكون على وعى بأن تصميم أي مقرر دراسى أو بناءه بصورة فعالة هي محاولة اجتهادية من جانبنا نحاول فيها استخدام معرفتنا المحدودة فى أحسن صورة ممكنة . ويجب أيضا أن ندرك دائما أن المستوى الأمثل لدراسة المقرر هى مسألة نسبية إن جاز تصورها على المستوى النظرى فمن الصعب تحقيقها على المستوى العملى أو الواقعى . وقد تكون أحسن طريقة لتحسين مقرر دراسى نمطى أو عادي هى القيام بتطبيقه وتجربته وتقويمه . ومن خلال المعلومات المستفادة من تقييم المقرر يمكن عن طريق التغذية الرجعية تطويره وتحسينه . هذا النوع من التقييم هو ما يسميه سكيريفين Scriven - أحد أساتذة التقييم المعاصرين المعروفين - بالتقييم البنائى أو التكوينى Formative Evaluation تمييزا له عن التكوين الكلى أو المجملى أو الشامل Summative Evaluation الذى يستهدف تقييم المقرر كل

فى نهاية دراسته . ومن المعروف أن التقويم الكلى أو الشامل أو المجملى العادى يكون الاهتمام دائما على جانب الثبات والصدق أى ثبات النتائج من دراسة المقرر وصدق محتواه ومضمونه . أما فى التقييم البنائى أو التكوينى فيكون الاهتمام بالحصول على نوع المعلومات الضرورى لإدخال تحسينات على المقرر وتطويره إلى صورة معدلة أفضل . ولتوضيح ذلك بمثال نقول إننا قد نهتم بسؤال أنفسنا مثلا لماذا عجز طالب ما عن إدراك مفهوم أو موضوع ما فى المقرر أكثر من اهتمامنا بالتساؤل حول عدد الطلاب الذين عجزوا عن إدراك هذا المفهوم أو الموضوع .

الطلاب والمنهج :

إن تطوير المناهج يعنى فيما يعنى إما تطويرا لما يعلم أو تطويرا للطريقة التى يعلم بها . والواقع الفعلى للمناهج يتضمن الإثنين معا . ذلك أن محتوى المنهج وطريقة تدريسه يعتمد كل منهما على الآخر نظرا للطبيعة المعقدة لعملية التعلم .

إن أى موقف تعلمى قد يرتبط بعدة أغراض تعليمية . وقد يترتب على هذا الموقف معرفة الطالب لحقائق ومعلومات وفهمه للميدان بصفة عامه وتكوين اتجاهات نحوه . على سبيل المثال : الطريقة التى تعلم بها طالبا ما استخدام القانون الثانى لنيوتن مثلا ستؤثر على أغراض تعليمية أخرى إلى جانب استخدامه للقانون . فقد تؤثر على فهم الطالب للقانون وعلاقته بالتعميمات الأخرى الخاصة بحركة الأجسام وقد تؤثر على اتجاهه نحو مادة الطبيعة وغير ذلك من الأغراض . فإذا عملنا على تحسين الطريقة فإننا نحسن بذلك أيضا أداء الطالب وتحقيقه للأغراض التعليمية .

خطوات تطوير المقرر :

يمكن توضيح عمليه المقرر بالخطوات أو المراحل التالية التى تمر بها :

١- نقطة البداية أو الانطلاق .

٢- تحديد المدخلات والمخرجات .

٣- تحليل الصعوبات الطارئة .

٤- اتخاذ القرارات الاستراتيجية الخاصة بطرق التدريس والمصادر والمواد التعليمية .

٥- تصميم الأنظمة الفرعية للمقرر وتطويرها .

٦- تجربة المقرر وتطبيقه كاملا .

٧- مراجعة المقرر وتعديله في صورته النهائية في ضوء التجربة .

إن نقطة البداية أو الانطلاق فى تطوير المقرر الجامعى تتمثل فى وضع قائمة بالمعلومات الرئيسية الضرورية للقائمين بتطوير المقرر تتضمن :

١- الحدود المسموحة للمقرر من حيث المواد التعليمية وأماكن الدراسة والقائمين بتدريسه .

٢- عدد الطلاب الذين يدرسون المقرر .

٣- مستويات التحصيل فى المقرر بصفة مبدئية . وهذه يمكن تعديلها فيما بعد .

٤- مؤشرات أو موجهات عامة للنتائج المنشودة للمقرر . وهذه أيضا يمكن تعديلها فيما بعد .

٥- مؤشرات لما ينبغى أن يكون عليه الحد الأقصى للتكلفة المالية أو مستوى الأداء فى المقرر أو مدى طموح الأهداف .

٦- ميزانية لعملية تطوير المقرر ذاتها تشمل مجمل التكاليف اللازمة للإنفاق على فريق التطوير ومساعديه وما يلزمه من أدوات وإمكانيات مادية وبشرية .

٧- التزام بضرورة استخدام التقييم البنائى أو التكوينى لبعض جوانب المقرر على الأقل .

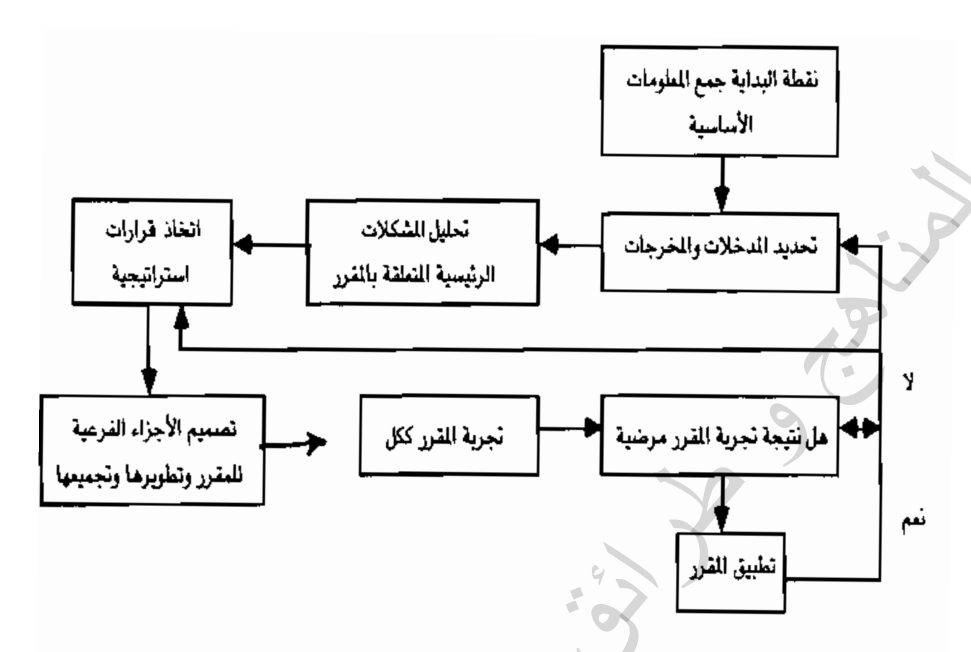
إن الخطوات أو النقاط الأربع الأولى ضرورية من أجل تحديد جوانب المقرر كما أن النقطة الخامسة الخاصة بالميزانية تعتبر ضرورية لمواجهة ما يحتاجه التطوير من نفقات . أما النقطة السابعة الخاصة بالالتزام باستخدام التقييم البنائى أو التكوينى فهى ضرورية أيضا طالما أن العملية تتعلق بتطوير المقرر لا بتصميمه وبنائه .

بعد نقطة البداية أو الانطلاق تأتى الخطوة الثانية وهى ضرورة تحديد أهداف المقرر بتفصيل كبير ووضع طرق مناسبة للتقييم والقياس . ويكون من المفيد أيضا فى هذه

الخطوة عمل مزيد من التحليل للمدخلات المتعلقة بالطلاب بحيث يتضمن هذا التحليل اختيار الطلاب لقياس مدى معرفتهم وقدراتهم قبل دراسة المقرر . يلي ذلك التعرف على أهم المشكلات التدريسية التى تصاحب المقرر والتى يمكن أن تسبب مصاعب كبيرة . وفى ضوء تحديد وتحليل هذه المشكلات يمكن اتخاذ القرارات الاستراتيجية الرئيسية المناسبة . هذه القررات تتضمن :

- تقسيم المقرر إلى أجزاء فرعية .
- تحديد النتائج المطلوبة من كل جزء .
- اتخاذ قرارات خاصة بنوع التدريس الذى يستخدم فى كل جزء للمقرر .
- تخصيص النفقات أو التكاليف اللازمة للمقرر فى ضوء الخطوات السابقة وتحديد فريق التطوير لمدى الاهتمام النسبى الذى ينبغى أن يولى لكل جزء وما يتصل بذلك من تحديد النفقات اللازمة .

عندئذ يمكن تصميم كل جزء من أجزاء المقرر أو تطويره . بعض الأجزاء قد تمر بعدة مراجعات وبعض الأجزاء الأخرى أقل فى الألوية قد تصمم وتطبق بدون أية تغييرات أخرى . ذلك أن أية ميزانية لتطوير أى مقرر غالبا ما تكون محدودة لدرجة يصعب معها القيام بتجريب كل إجزاء المقرر ومراجعته نظرا لما يتطلبه ذلك من وقت وجهد وتكاليف مادية . فى النهاية تجمع كل أجزاء المقرر معا وتجرب ككل ثم تطبق إذا كانت نتيجة التجربة مرضية . أما إذا كانت نتيجة التجربة غير مرضية فتعاد العملية ثانية وهذا بالطبع يحتاج إلى نفقات يجب أن يعمل حسابها منذ البداية . والواقع أن تخصيص ميزانية للمراجعة النهائية للمقرر ككل يتوقف على ما يتوقعه فريق التطوير من مشكلات رئيسية للأجزاء الفرعية أو مشكلات رئيسية للأجزاء الفرعية أو مشكلات أخرى فى تجميع أجزاء المقرر فى صورة كلية . والشكل التالى يوضح خطوات تطوير المقرر الدراسى .



خطوات تطوير المقرر الدراسى

تحديد المدخلات والمخرجات :

يتعلق تحديد المدخلات فى المقرر الدراسى بتحديد أهدافه ، ويمكن تحديد هذه الأهداف فى ضوء النموذج الذى يقدمه لنا سكيريفين Scriven من المستوى التصورى Conceptual Level إلى المستوى التجسيدى Manifestaional Level إلى المستوى الإجرائى Operational Level . وبعد التحديد المبدئى للأهداف على المستوى التصورى يمكن أن يؤدى إلى أهداف كثيرة مختلفة على المستوى التجسيدى وقد لا تكون هذه الأهداف الكثيرة ممكنه أو مرغوبة النتائج بالنسبة للمقرر . وبالمثل فإن هدفا ما على المستوى التجسيدى يمكن أن يؤدى إلى أهداف كثيرة على المستوى الإجرائى حيث يتم تحديد الأهداف على أساس الأداء المطلوب وشروطه ومستواه وطريقة قياسه . وبهذه الخطوة نكون قد وضعنا المعايير التى على أساسها يمكن الحكم على المقرر ككل من حيث نجاحه أو فشله . ومن المهم أيضا فى كل مرحلة من مراحل تحديد الأهداف وضع أولويات للأهداف المختارة فى نطاق كل مرحلة منها . وبهذا نستطيع فيما بعد أن نحذف الأهداف الأقل أهمية كما أن ذلك يرشدنا فى تخصيص المصادر المالية .

والأهداف ذات الأولوية يمكن أن يخصص لتدريسها زمن أكثر في المقرر أو وقت أكبر لتطويرها عندما تأتي مرحلة اتخاذ القرارات الاستراتيجية .

في الموقف الأكاديمي العادي يوجد تباين كبير في مستويات تحصيل الطلاب الذين يدرسون المقرر وفي قدارتهم . ويكون من الضروري غالبا عمل قياس واختبار دقيق لهذا المدى من التباين والفروق في القدرات كمدخلات هامة في تطوير المقرر ونجاحه . ومن المهم هنا أن نشير إلي أنه يجب عدم افتراض ما قد يفترض عادة أن على جميع الطلاب الذين يدرسون المقرر أن يستمروا في دراسته كله كاملا . ذلك أن وضع مقرر على أساس الطالب المتوسط يمكن أن يؤدي إلي نتائج سيئة لاسيما بالنسبة للطالب ذي المستوى الأعلى من المتوسط . ومن الضروري الاحتفاظ بحد أدني لمستوى القبول في المقرر يمكن تحديده علي أساس اختبار للقبول . ويمكن الاستفادة من نتائج هذا الاختبار في إعفاء بعض الطلاب ذوي المستوى المعرفي الجيد من دراسة بعض أجزاء المقرر أو ربما من دراسة المقرر ككل . ومن الواضح طبعا أن تحديد ذلك يتطلب أنواعا مختلفة من الاختبارات .

تحليل مشكلات المقرر :

إن الهدف من هذه المرحلة في تطوير المقرر هو تحديد الأهداف أو مجالات المقرر التي يحتمل أن تسبب مشكلات للمدرسين والطلاب . ويمكن تحديد هذه المشكلات بالرجوع إلي البحوث التربوية في التعلم والتدريس أو بالاعتماد على الخبرة السابقة من المقرر أو المقررات المماثلة أو بعمل مقابلات مع الطلاب الذين سبق لهم دراسة المقرر أو المقررات المماثلة أو بالاستفادة من خبرات الجامعات أو المؤسسات العلمية الأخرى .

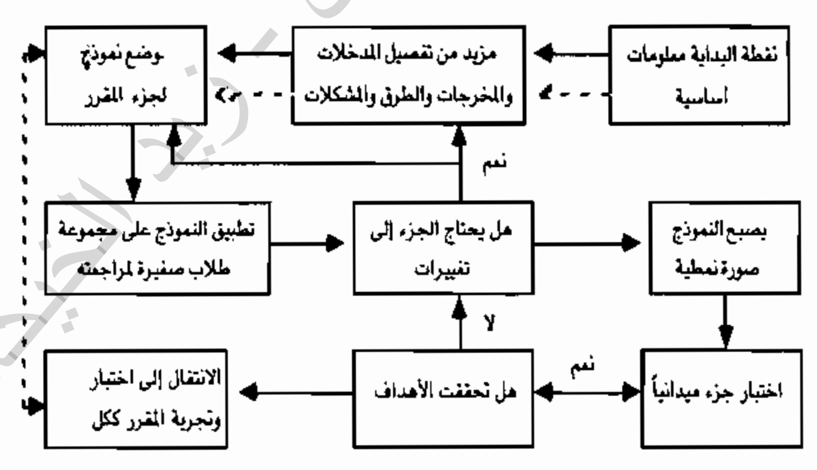
القرارات الإستراتيجية :

إن أول ما تهتم به هذه القرارات هو اختيار طرق التدريس وتخصيص المصادر المادية . وفي ضوء كل المشكلات المتوقعة وأهداف المقرر والمصادر المادية المتاحة لتدريس المقرر يمكن اتخاذ القرارات الأولية المتعلقة بطرف التدريس وتخصيص تلك المصادر . بيد أن هذه القرارات يجب أن تختبر بدقة من أجل تحديد ما إذا كان المقرر كما خطط له يتفق مع الاعتبارات المنطقية والعملية مثل توفر القوى البشرية اللازمة

وأماكن الدراسة والمعدات والتكاليف وما إذا كانت هناك حاجة إلى برنامج للتدريب لبعض المدرسين الذين سيقومون بالتدريس وأى أجزاء من المقرر تحتاج إلى مزيد من التطوير بالتجريب والمراجعة وما إذا كانت ميزانية تطوير المقرر كافية لتغطية تكاليف تطوير الأجزاء الفرعية للمقرر وتدريب المدرسين . إن مثل هذا الاختبار الدقيق للقرارات الاستراتيجية الأولية قد يكشف لنا أن بعض أجزاء المقرر لا يمكن تنفيذها كما كان مخططا وأن بعض هذه القرارات الأولية يحتاج إلى تغيير أو تعديل . إن النتيجة النهائية لمرحلة القرارات الاستراتيجية فى خطوات تطوير المقرر هى التوصل الى مجموعة من الأجزاء الفرعية للمقرر ومعلومات موجزة عن التوسع فى تصميم كل جزء من أجزاء المقرر أو تطويره . هذه المعلومات الموجزة تتضمن تحديدا دقيقا للمدخلات الطلابية والنتائج المتوقعة لتعلم جزء من أجزاء المقرر ووصفا لطرق التدريس المستخدمة والمواد التعليمية اللازمة والتكاليف اللازمة لتدريس كل جزء من أجزاء المقرر عند تنفيذه والمصادر المادية المتاحة لتصميم كل جزء من أجزائه وتطويره .

تصميم وتطوير الأجزاء الفرعية للمقرر :

إن المصادر المالية التى تخصص لتصميم أو بناء وتطوير الأجزاء الفرعية لأى مقرر محدودة عادة . ولذلك فإن بعض الأجزاء التى يكون من السهل بناوها وتصميمها أو التى تمثل أولوية أقل يقتصر فيها الأمر على البناء والتصميم دون حاجة إلى المراجعة والاختبار وما تتطلبه عملية التطوير التى يمثلها الرسم التالى :



رسم تخطيطى للدورة التى يمر بها تصميم وتطوير أجزاء المقرر الدراسى

يلاحظ فى هذا الرسم أن عملية تصميم جزء من أجزاء المقرر أو بنائه ليست حلقة أو دورة كاملة كما هو الأمر فى حالة تطوير هذه الأجزاء ، وإن كانت عملية الصميم والبناء جزءا رئيسيا من هذه الدورة . وتشير الأسهم المنقطة إلى خطوات تصميم أجزاء المقرر وبنائها . وهى خطوات موجزة تقتصر على الخطوات الثلاث الأولى حيث يتم فيها وضع نموذج لأجزاء المقرر والانتقال بعدها إلى المرحلة الأخيرة لتجربة المقرر ككل. ويجب أن نشير إلى أن الخطوتين الأولين متشابهتان والفرق بينهما فرق فى درجة التفصيل إذ تتطلب الخطوة الثانية مزيدا من تفصيل المدخلات والمخرجات والطرق والمشكلات بصورة أكثر قبل البدء فى إعداد الصورة أو النموذج لجزء المقرر المطلوب . وتمثل هذه المرحلة أو الخطوة عملية هامة ذلك لأن إعداد النموذج يتطلب خبرة ودراية بهذا العمل . وقد يتطلب أيضا تضافر جهود القائمين بعملية التطوير . وعندما تتم إعداد الصورة النموذجية لجزء المقرر تأتى مرحلة التجريب والمراجعة لهذا الجزء فى ضوء ما تسفر عنه نتائج التقييم البنائى أو التكوينى الذى سبقت الإشارة إليه . ولما كان الهدف من هذا التقييم البنائى أو التكوينى هو الحصول على معلومات مفيدة فى مراجعة الصورة النموذجية لجزء المقرر وتعديلها فالمستحسن عادة تجربة هذا الجزء على نطاق طلابى ضيق فى المرحلة الأولى تليها فيما بعد التجربة على نطاق ميدانى واسع . وفى حالة التطبيق على نطاق طلابى ضيق يمكن أن يجرب النموذج على طلاب فرادى أو مجموعات صغيرة منهم . وعندما تظهر مشكلات معينة فى أثناد تجربة النموذج يقوم القائم بالتجربة بمحاولة تحديد مصدر هذه المشكلات وتجميع تعليقات الطلاب وآرائهم . كما يقوم أيضا بتجربة أساليب بديلة . وإذا ثبت فعالية هذه الأساليب فإنها تضمن فى جزء المقرر المطلوب مراجعته وتعديله . ومع أن التجربة الميدانية على نطاق طلابى واسع ضرورية إلا أنها لا توفر سوى معلومات قليلة بخاصة فى المراحل الأولى لعملية التطوير . ومن الضرورى جدا فى المراحل الأولى أن نهتم بمعرفة أسباب فشل طالب ما فى دراسة هذا الجزء وأن نحاول علاج هذا الجزء من المقرر . والنتيجة النهائية للخطوات السابقة هى التوصل إلى الصورة النمطية لجزء المقرر التى تعتبر أقرب ما يكون إلى الصورة النهائية له . وعندما نصل إلى هذه المرحلة يجب أن يتحول اهتمامنا إلى استخدام التقويم الكلى أو المجملى أو الشامل لاختبار وتجربة جزء المقرر على نطاق طلابى واسع فى ظل الظروف الأكاديمية العادية .

اختبار المقرر ككل وتنفيذه :

هذه هى آخر مرحلة من مراحل تطوير المقرر . عندها يتم تجميع أجزاء المقرر ووضع المقرر ككل موضع الاختبار أو التجربة . فإذا كانت نتيجة الاختبار أو التجربة مرضية أصبح المقرر قابلا للتطبيق والتنفيذ . أما إذا كانت النتيجة غير مرضية فيعاد المقرر مرة أخرى إلى مرحلة تحديد المدخلات والمخرجات ومرحلة اتخاذ القرارات الاستراتيجية ليأخذ دورة ثانية كما هو مبين فى الرسم السابق . وقد تتطلب مرحلة تنفيذ المقرر توفير مزيد من نسخ المواد التعليمية وتدريب بعض المدرسين الذين سيقومون بتدريسه.

لماذا ينبغى تطوير المقرر الدراسى ؟

إن الإجابة البسيطة على هذا السؤال هى لأن التطور سنة الحياة ولأن الحياة متجددة دائما . والعلم وهو جزء من الحياة متجدد أيضا ومن ثم ينبغى أن يعكس المقرر التطورات الحديثة فى الميدان . وعلينا أن نتذكر دائما أن النمو المعرفى سريع جدا فى بعض الأحيان لدرجة قد يصعب معها ملاحقته . وفى الوقت الذى كانت فيه المعرفة الإنسانية فى الماضى غير البعيد تتضاعف كل قرن من الزمان فإنها تتضاعف الآن كل عقد من الزمان أو أقل . وهذا يعنى أن الإنسان المعاصر عليه أن يجدد معرفته بصورة سريعة متلاحقة لم تكن مفروضة عليه فى الماضى . وبالنسبة للمقررات الدراسية الجامعية عليها أن تتطور دائما لملاحقة المنجزات العلمية المتجددة بإستمرار . من ناحية أخرى هناك اعتبارات أخرى تفرض تطوير المقررات الدراسية الجامعية منها المناخ العام للمقرر ورأى الأساتذة والطلاب فيه . ومدى رضائهم أو عدم رضائهم عنه . من هنا قد تبدو الحاجة إلى التطوير . وينبغى قبل القيام بهذا التطوير عمل دراسة استطلاعية لمعرفة جوانب أو أجزاء المقرر التى يجب أن يشملها التطوير .

وقد يأتى التطوير نتيجة رغبة القسم العلمى أو الكلية أو الجامعة كجزء من سياسة عامة متبعة أو مرعية . أو قد يأتى التطوير نتيجة متابعة الخريجين فى أماكن عملهم بعد تخرجهم وما قد تكشف عنه هذه المتابعة من قصور فى إعدادهم العلمى والمهنى فى الجوانب المختلفة . وهكذا يمكن تحديد المقررات الدراسية المسؤولة عن هذا القصور أو الضعف ومن ثم يكون هناك مبرر للبدء بعملية التطوير .

الفصل الحادى عشر

الإشراف العلمى على الدراسات العليا

اهتمت بعض الدراسات بدراسة مشكلات الإشراف العلمى على الدراسات العليا . منها دراسة ويلش (١٩٧٩) Welsh . فقد قامت هذه الباحثة الإنجليزية بدراسة اعتمدت على مقابلاتها مع ٦٤ طالبا والمشرفين عليهم فى مختلف التخصصات بعد عام واحد من دراستهم . وقد وجدت اتفاقا فى تصور كل من الطلاب والمشرفين عن أدوارهم المختلفة . فقد كان الطلاب يتوقعون من مشرفيهم الخبرة والتوجيه العلمى كما يودون أن يهتم المشرفون بعملهم وأن يتحمسوا له وأن يكونوا منظمين جيدا بحيث يمكن مقابلتهم والإلتقاء بهم للمساعدة والتوجيه عند الحاجة .

أما المشرفون فقد ميزوا بين دورهم المهنى والعلمى ودورهم الإرشادى والتوجيهى . وأبدوا رغبتهم فى الالتقاء المنتظم مع طلابهم عند الحاجة . وعلى الرغم من هذا الاتفاق وجدت الباحثة أن نصف الطلاب قد أبدو تحفظا بالنسبة للإشراف العلمى الذى تلقوه . وتتلخص أهم مشكلات طلاب فيما يأتى :

١- عدم كفاية اللقاءات التى يحددها المشرفون لتوجيههم فقد ذكر الطلاب أن عدد اللقاءات مع المشرفين كان قليلا .

٢- عدم رضا الطلاب عن العلاقة الشخصية مع المشرفين . فقد ذكر ٤٠٪ من الطلاب أنه لم يتم أي اتصال اجتماعى مع مشرفيهم خارج الجامعة .

٣- اختلاف التوقعات بين الطلاب والمشرفين بالنسبة للدور المناط بكل منهم . فقد أظهرت الدراسة أن بعض الطلاب الذين يظنون أن لمشرفيهم دورا رئيسيا كان يتولى الإشراف عليهم مشرفون يعتقدون أن دورهم أقل بكثير . والعكس صحيح.

وقد كشفت الدراسة عن علاقة هذه المشكلات بالواقع الفعلى للمشرفين مثل كمية البحوث التى يقومون بها ونوع موضوعات البحوث التى يهتمون بها . فقد اتضح أن الطلاب الذين قاموا ببحوث تقع فى نطاق اهتمام مشرفيهم كانوا أكثر رضى وقناعة من زملاتهم الذين درسوا موضوعات خارج اهتمام مشرفيهم أو بعيدة عن تخصصاتهم.

أساليب وطرق الإشراف العلمى :

تختلف أساليب الإشراف العلمى فى الجامعات المختلفة فقد يكون للطالب مشرف واحد وقد يكون له إلى جانب المشرف الرئيسى مشرف أو أكثر يكون متخصصا فى موضوع دراسة الطالب . وقد كشفت دراسة «ويلش» التى سبقت الإشارة إليها عن ثلاثة أساليب للإشراف العلمى على الدراسات العليا هى :

١- أسلوب الإشراف المباشر بدرجة كبيرة فى المراحل الأولى منه بالنسبة لكل الطلاب حتى الأكفاء منهم . ثم تقل درجة الإشراف كلما وقف الطلاب على أقدامهم . مثل هذا الأسلوب يفترض أن طالب الدراسات العليا الذى يكون دائما فى حاجة إلى إشراف طول فترة قيامه ببحثه هو طالب غير قادر على البحث .

٢- أسلوب التوجيه أو الإشراف المباشر فى المراحل الأولى والنهائية من البحث، والتقليل من هذا الإشراف فى المراحل الوسطى . فالمشرف يساعد الطالب فى البداية على صياغة البحث وإعداد خطته جيدا . ثم يقل تدخله العلمى مع استمرار توجيه التشجيع والنصحية عند الحاجة . وعندما يشرف البحث على الإنتهاء يعود ثانية إلى الإشراف المباشر لضمان سلامة كتابة البحث فى صورته النهائية .

٣- أسلوب الإشراف المباشر طول الوقت . فالمشرف يجب أن يكون على علم دائما وبصورة مستمرة بما يقوم به الطالب .

وقد كشفت الدراسة عن أسلوب رابع ذكره الطلاب هو أسلوب الإشراف غير المباشر . فالمشرف يكون بعيداً عن الطالب وقلما يوجهه أو يلتقى به طول مدة قيامه بالبحث . وهذا نص ما جاء على لسان الطلاب : «كان مشرفى سلبيا . فهو لم يوجه مطلقا أى نقد إلى بحثى ولم يعترض على الموضوع الذى اخترته لدراستى ولم يستطع توجيهى إلى كيفية القيام بدراستى . ومع أنه وافق لى على إنهاء رسالتى وقرأ كل فصولها فانه فى النهاية بعد إعداد الرسالة فى صورتها النهائية أبدي تحذيرا غامضا بأن هناك بعض الملاحظات . لقد ترددت فى التوجه إلى أساتذة آخرين خوفا من الإساءة إليه . ويبدو أن هذه الطريقة الأخيرة هى التى تسود نظام الإشراف العلمى فى الدراسات العليا فى جامعاتنا العربية .

والواقع أن هناك نظريتين متطرفتين إلى الدراسات العليا . على الطرف الأول نظرة ترى أن درجة الدكتوراه هي نوع من التعليم والتدريب . وعلى الطرف الثاني نظرية ثانية ترى أنها فرصة للتفكير المستقل . وبين الطرفين تتوزع وجهات نظر كثيرة تختلف فيما بينها تبعا لقربها أو ابتعادها وتبعا لدرجة اهتمامها ، كما يختلف الأمر أيضا بالنسبة للبحوث فى المجال العلمى والمجال الأدبى . ففى مجال العلوم يوضع للطالب برنامج واضح للدراسة عليه أن يتبعه . كأن يعطى فى الفصل الدراسى الأول مثلا مشكلة فى مجال اهتمامه ويطلب منه أن يحاول حلها . أو يطلب منه عمل استعراض كامل للبحوث السابقة المتصلة بموضوع بحثه ودراسته . أو يعطى تجربة درست من قبل لكى يقوم بإجرائها . وواضح أن هذه الطريقة تهدف أساسا إلى وضع الطالب فى مجال التدريب ولا مجال للاختيار للطالب . فمشكلة البحث محددة سلفا أو مفروضة عليه . أما فى المجال الأدبى أو مجال الدراسات الإنسانية فيبدو أن الطلاب يكونون فيها أكثرا استقلالا وأكثر عزلة .

والواقع أن هناك أمورا مشتركة بين المشرفين على طلاب الدراسات العليا فى مقدمتها : كيف يجعلون الطلاب يبدأون عملهم ؟ وكيف يحتفظون بحماسهم ؟ وكيف يسيرونهم وفق جدول زمنى معقول ؟ وكيف يساعدونهم فى كتابة الرسالة ؟.

ويبدو أن كتابة الرسالة تحظى باهتمام المشرفين . وقد كشفت بعض الدراسات عن الصعوبات المرتبطة بهذا الجانب منها دراسات ويلش السابقة ودراسة جالبريث Galbraith (١٩٨٠) . وقد وجدت ويلش من دراستها أن من بين ٦٤ طالبا فى الدراسات العليا ثلثهم لم يقدم أى عمل مكتوب خلال عامهم الأول وأن ٤٠٪ منهم لم يكن لديهم أية فكرة عن المستوى المطلوب للرسالة العلمية .

ومن التوصيات التى تقدمها هذه الدراسة ضرورة تشجيع الطلاب على الكتابة سواء فى صورة خطة للبحث أو الرجوع إلى الدراسات السابقة وكتابة مسودات الفصول .

ومن المعروف أن الجامعات تختلف فى نظم الحصول على درجة الماجستير . فهناك نظام المقررات الدراسية التى تشتهر به الجامعات الأمريكية، وعندما ينجح الطالب فى

هذه المقررات يحصل على درجة الماجستير . ومنها نظام الرسالة العلمية الذى تتبعه كثير من الجامعات العربية والغربية . فعلى الطالب - وفق هذا النظام - أن يكتب تحت إشراف أستاذ رسالة علمية فى موضوع معين . وبعد إعداد الرسالة يناقش فيها أمام هيئة ممتحنين من بينهم الأستاذ المشرف . ومنها النظام الذى يجمع بين النظامين السابقين .

وبالنسبة للحصول على درجة الدكتوراه توجد أنظمة مختلفة . منها نظام المقررات الدراسية مع كتابة أطروحة صغيرة وهو النظام الأمريكى . ومنها نظام الرسالة العلمية وهو النظام الشائع فى معظم الجامعات الأوروبية والعربية . وتشترط معظم الجامعات حصول الطالب على درجة الماجستير أولا قبل تسجيله لدرجة الدكتوراه وهو النظام الشائع فى الجامعات العربية . إلا أن بعض الجامعات لاسيما البريطانية لا تشترط ذلك . فقد يسمح للطالب الذى يدرس لدرجة الماجستير أن ينتقل مباشرة لدراسة الدكتوراه إذا أثبت كفاءته وقدرته على ذلك ويتم تقدير ذلك عن طريق المشرف العلمى . ولهذا النظام ميزاته وعيوبه .

كما أن الأقسام العلمية فى الجامعات المختلفة قد يكون لها وجهات نظر مختلفة حول هذا الموضوع . فكثير من الأساتذة فى بعض الجامعات لاسيما البريطانية قد يرون أن الحصول على درجة الماجستير فى الاقتصاد مثلا أهم بكثير من الحصول على درجة الدكتوراه . ولذلك فإن على طالب الدكتوراه أن يحصل أولا على درجة الماجستير . وهذا قد يكون أحسن نظام لإعداد أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمشتغلين بالأعمال البحثية والأكاديمية .

وهناك من ينادى بجعل متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه أكثر مرونة منهم أستاذ علم النفس البريطانى باديلى (١٩٧٩) Baddeley فى مقالة له بعنوان : هل عفا الزمن على نظام الدكتوراه فى بريطانيا ؟ . فهو يرى إلغاء نظام الرسالة العلمية ويكلف طالب الدكتوراه بمراجعة الدراسات السابقة فى موضوعه والقيام بنشر بحثين صغيرين . إلا أن كثيرا من زملاء باديلى لا يوافقونه على رأيه ويفضلون الابقاء على نظام الرسالة العلمية .

وفى بريطانيا شكلت لجنة مديرى ورؤساء الجامعات البريطانية U.K's Committee of Vice- Chancellors and Principals (CVCP). مجموعة عمل عام ١٩٨٨ لدراسة موضوع الدكتوراه وقد أوصت المجموعة بإدخال مقررات دراسية ضمن برنامج الدراسة لدرجة الدكتوراه كما أوصت بإيجاد درجة الدكتوراه بامتياز Ph. D. with Distinction وقد أعدت هذه التوصيات فى ضوء المعلومات التى تجمعت لمجموعة العمل من استفتاء وزع على الجامعات البريطانيا لمعرفة رأيهم فى الممارسات الحالية فيها بشأن دراسة الدكتوراه ورأيهم فى إدخال مقررات دراسية إلى جانب إعداد رسالة .

كما أعدت التوصيات أيضا فى ضوء دراسة مقارنة أعدها هولمز أستاذ التربية المقارنة المعروف بجامعة لندن عن نظام منح الدكتوراه فى بعض الجامعات (اليابان - أمريكا - الاتحاد السوفييتى - ألمانيا الغربية) .

وقد بررت مجموعة العمل توصيتها بإدخال مقررات دراسية ضمن برنامج دراسة الدكتوراه إلى جانب إعداد رسالة على أساس أن هذه المقررات :

- مهمة فى تحسين نوعية الرسالة التى يعدها الطالب .
- تطور الدراسة وتعمق الموضوعات المرتبطة بالرسالة وبالتالى تفتح آفاقا جديدة للطالب .
- تعمل على إيجاد قدر موحد من المعرفة الأساسية بين طلاب التخصص الواحد.
- تفيد فى تكامل الطلاب مع الأقسام الأكاديمية المختلفة وتساعد الطالب على التغلب على عزلة البحث العلمى .
- توسع أفق المعرفة عند الطالب وتزوده بخلفية تمكنه من التدريس الجامعي فى المستقبل .
- لا يترتب عليها تأخير حصول الطالب على الدكتوراه إذا أحسن استخدامها .

طالب الدراسات العليا :

بالنسبة لنظام إختيار الطلاب للدراسات العليا توصلت الدراسات إلى خلاصة متناقضة ومتضاربة . ففى دراسة وينفيلد Winfield التى أجراها عام ١٩٨٧ راجع فيها عدة دراسات توصل إلى نتيجة مفادها أن المعيار الأول الرئيسى للإختيار

لدراسة الدكتوراه فى العلوم الإجتماعية هو الدرجة الجامعية الأولى . وقد وجهت لهذه الطريقة انتقادات كثيرة على أساس أن امتحان السنة النهائية الجامعية له درجة ضعيفة فى التنبؤ بالنجاح فى دراسة الدكتوراه . وهناك نتيجة مغايرة توصلت إليها الدراسات الحديثة منها دراسة رد Rudd ١٩٩٠ إن نوعية الطالب الذى يصلح للدراسات العليا تتوقف على مدى استقلاليته فى التعلم وقدرته الإبتكارية . ويبدو أن التعليم الثانوى والجامعى فى حد ذاتهما لا يوفران ذلك للطالب . وهذا يعنى أن نظام الاختيار للدراسات العليا يجب أن يعتمد على الصفات الشخصية للطالب ومدى قدرته على مواصلة الدراسة المستقلة بنجاح وتفوق . وربما كان النظام الأفضل لاختيار الطلاب للدراسات العليا هو الذى يجمع بين الأسلوبين : أسلوب الدرجة الجامعية الأولى وأسلوب الصفات الشخصية لأن الأسلوب الأخير لا يمثل حلا أفضل للمشكلة .

وتشير الدراسات إلى أن المشكلات العامة لطالب الدراسات العليا فى الجامعات الغربية تتمثل فى :

- ضعف الطالب فى تخطيط البحث والقيام به .
- وجود صعوبات منهجية يواجهها الطالب فى البحث .
- نقص المهارات الأساسية فى كتابة البحث لدى الطالب .
- عزلة الطالب .
- وجود مشكلات شخصية للطالب خارج إطار البحث .
- إهمال الإشراف على الطالب وعدم فعاليته .

وهى مشكلات تنسحب بدرجات متفاوته على طلابنا فى الجامعات المصرية . وينبغى أن يحذر طالب الدراسات العليا من الأمور الآتية :

- تأخير الإشراف عليه أو تأجيله .
- إنتحال المعاذير لما لم ينجزه من عمل .
- التركيز على الخطوة التالية بدلا من الخطوة الحالية .
- تغيير موضوع البحث أو عنوانه بصورة متكررة .
- شغل الوقت بأشياء أخرى .

- الحد من سماع النصيحة أو النقد .
- التسويف فى كتابة البحث .
- إضفاء العقلانية على المشكلات العملية .
- لوم الآخرين على تقصيره .

تقويم الإشراف على الدراسات العليا :

أظهرت معظم الدراسات التى أجريت على نظام الإشراف على الدراسات العليا عدم كفاءتها وفاعليتها . وقد توصلت بعض هذه الدراسات إلى خلاصة مفادها أن لدى طلاب الدكتوراه عدم رضا عن نظام الإشراف . بيد أن عدم الرضا يختلف تبعا لإختلاف نوع الدراسة . وتزداد نسبة عدم الرضا بين طلاب دراسة الدكتوراه فى العلوم الإجتماعية أكثر من غيرهم فى العلوم الطبيعية . وهناك من الأدلة ما يشير إلى أن الطلاب بصفة عامة يفضلون أن يجدوا أو يختاروا المشرف الذى يتوفر لديه الإهتمام والمعرفة بموضوع الدراسة الذى يقومون به .

وحظى موضوع العلاقة بين الطالب والمشرف ببعض الدراسات . وأولت إهتمامها إلى الجانب النفسى الإجتماعى لهذه العلاقة الإشرافية . وقد لفتت هذه الدراسات الإنتباه إلى أن نوع العلاقة بين الطالب والأستاذ المشرف يحدد بدرجة كبيرة نجاح الطالب أو إخفاقه فى الحصول على الدكتوراه . كما أشارت إلى نقطة التوتر فى العلاقة بين الرغبة فى الاستقلال من جانب الطالب وسلطة الاشراف والتوجيه الأكاديمى من جانب المشرف . ومن الطبيعى أنه لكى يصبح طالب الدكتوراه باحثا جيداً أن يتحول بالتدريج كلما تقدم فى الدراسة من التبعية فى الاشراف إلى الاستقلال والزمالة فى المهنة .

إن العلاقة بين الطالب والمشرف هى علاقة دينامية . وتختلف باختلاف المشرف والطالب . فقد يكون المشرف وأسلوبه مناسبا لطالب ما وغير مناسب لطالب آخر . ولذلك من الصعب أن نجد صورة موحدة للإشراف الفعال .

إن هناك أدلة موضوعية تشير إلى أن إنتهاء الطالب من دراسة الدكتوراه يتوقف إلى حد كبير على عدد مرات وجلسات الإشراف . فكلما زادت جلسات الإشراف

ساعد ذلك على إنهاء الطالب دراسته بسرعة أكبر وفي وقت أقل . وقد قامت بعض الدراسات بدراسة عدد جلسات الإشراف وأظهرت نتائجها أن ٢٥٪ من طلاب الدكتوراه في العلوم الإجتماعية يعتقدون أنهم لم يتلقوا إشرافا كافيا في المراحل الأولى من دراستهم . كما أظهرت النتائج أن المشرف الذى يشرف على أعداد كبيرة من الطلاب ينهى أعمالا كثيرة نسبيا .

أما بالنسبة لنوعية الإشراف فهى تتوقف على نظرة المشرف إلى دراسة الدكتوراه . فهناك وجهة نظر ترى أن دراسة الدكتوراه هى تعليم Education وهى بهذا المعنى ينبغى أن تتوصل إلى حقائق علمية أصيلة تمثل إضافة جديدة للمعرفة . وعلى هذا فمدة الإشراف تتوقف على مدى قدرة الطالب على التوصل من خلال دراسته إلى المعرفة الجديدة كما تتوقف أيضا على مدى استعداده للإنخراط الأكاديمى فى المهنة . وهناك وجهة نظر ثانية ترى أن دراسة الدكتوراه تدريب Training للطالب على إجادة مهارات البحث العلمى . وإذا ما تمكن الطالب من إجادة استخدام المنهج العلمى استخداما صحيحا فإنه يعتبر قد وصل إلى الغاية المنشودة .

وبالنسبة لأسلوب الإشراف أكدت الدراسات الحديثة تفضيل الطلاب لوجود بيئة مواتية ووجود علاقة شخصية بين الطالب والمشرف . وبعض الدراسات أظهرت عدم رغبة الطلاب فى وجود مثل هذه العلاقة الشخصية . وفضلوا عليها العلاقة الأكاديمية القوية التى لا تقوم على التبعية . وأظهرت بعض الدراسات أن الإشراف الفعال هو الذى يجمع بين الصفات الشخصية والمهنية لكل من المشرف والطالب والذى يقوم على التوجيه الأكاديمى المصحوب بدفء العلاقة الشخصية .

أهم الإنتقادات :

إن من أهم الإنتقادات التى وجهت إلى نظام الإشراف فى الجامعات الغربية ما يلى:

- قلة إجتماع المشرف مع الطالب .
- إنعدام إهتمام المشرف بالطالب .
- إنعدام إهتمام المشرف بموضوع البحث .
- قلة المساعدة العملية التى يقدمها المشرف للطالب .

- قلة توجيه المشرف للطالب .
- تأخير المشرف إعادة فصول أو أجزاء البحث للطالب .
- تغيب المشرف عن الحضور للقسم .
- قلة خبرة المشرف بالبحث العلمى .
- قلة المهارات والمعارف اللازمة للإشراف .

ويصدق هذا النقد على نظام الإشراف فى جامعاتنا العربية بصورة عامة .

أهم الضمانات :

إن من أهم الضمانات التى تجعل نظام الإشراف جيدا بالجامعات أن تحاول المؤسسة دائما أن تجيب على الأسئلة الآتية :

- هل هناك مقررات تقدم أو متاحة للطالب فى مهارات البحث العلمى وأساليبه المنهجية ؟
- هل تتوفر المساعدة للطالب الذى يفتقر إلى مهارات متقدمة فى البحث العلمى؟
- هل يتوفر أكثر من مصدر واحد للنصيحة والنقد للطالب ؟
- هل يتوفر للطالب معرفة بطريقة الإتصال بذوى الخبرة المتخصصة عندما يحتاج لذلك ؟
- هل تتوفر السيمنارات وغيرها من الإجتماعات التى يمكن لطالب الدراسات العليا أن يعرض عليها بحثه ؟
- هل يوجد إجراء يمكن أن يتخذه الطالب في حالة عدم رضائه عن الإشراف عليه ؟

الفصل الثانى عشر

هيئة التدريس الجامعى

إعداد وتكوين هيئة التدريس :

إن إعداد وتدريب معلم التعليم العام فى معظم دول العالم يعتبر شرطا ضروريا للعمل بمهنة التعليم وتقوم عليه هيئات قومية ورسمية . أما إعداد وتدريب المدرس الجامعى فإنه فى الأغلب والأعم إختيارى ومتروك للجهود المحلية أو لجهود المؤسسات الفردية . يستثنى من ذلك دول شرق أوربا حيث يكون إعداد أو تكوين مدرس التعليم العالى خاضعا للتنظيم المركزى والإمتحانات العامة .

وفى بعض الدول تنظيم برامج للمعيدين والمدرسين المساعدين لإعدادهم وتأهيلهم مهنيا للتدريس الجامعى وذلك بتقديم مقررات دراسية لهم فى طرق التدريس إلا أن ذلك على نطاق محدود .

وفى معظم دول العالم تستخدم معايير متعددة لإختيار أعضاء هيئة التدريس الجامعي وترقياتهم . ولا يعتبر التدريس أحد هذه المعايير الرئيسية . وهذا يفسر الوضع الراهن لعدم تأهيل أعضاء هيئة التدريس الجامعى مهنيا للقيام بواجباتهم التدريسية قبل التحاقهم بالعمل . ولا يوجد فى أى مكان من العالم نمط معين أو مدة محددة لتكوين أعضاء هيئة التدريس . وإنما يكون ذلك عادة متروكا للجهود الفردية لكل جامعة أو مؤسسة تعليمية . وفى كثير من الأحوال يكون متروكا للدوافع والإهتمامات الشخصية لعضو هيئة التدريس .

وفى الولايات المتحدة الأمريكية يوجد برنامج البعثة الداخلية Internship لأعضاء هيئة التدريس الذى يرجع تاريخه إلي الخمسينات من القرن الماضى . ويتكون هذا البرنامج من سيمنارات أسبوعية تقدم فيها مقررات تدريسية للمعيدين أو المساعدين تشتمل على أصول التدريس وطرائقه وأساليبه والتدريب العملى على القيام بالتدريس .

ويوجد فى كندا نظام مشابه لتكوين المعيدين والمدرسين المساعدين لمهنة التدريس بالجامعة . وقد قامت عدة جامعات كندية بإنشاء معاهد داخلية يلتحق بها هؤلاء

المعيدون والمدرسون لتكوينهم وإعدادهم لمهنة التدريس الجامعي . وتمتد دراستهم لمدة عام يدرسون خلالها الأسس العامة للتدريس ونظرياته وطرائقه وما يتصل به من أمور أخرى .

أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس العاملين بالفعل في الجامعات فتوجد برامج تأهيلية لهم . وتتضمن هذه البرامج مقررات في طرائق التدريس وأسسها النظرية والعملية يمكن أن تفيد القائمين بالتدريس الجامعي . وتعتبر الجامعات البريطانية من أسبق الجامعات التي طبقت بالفعل هذه البرامج منذ السبعينات من القرن الماضي على أثر التقرير المشهور بتقرير روبنز . وهذا البرنامج أخذت به بعض الدول الأخرى بناء على نصيحة الخبراء البريطانيين منها الهند وماليزيا وغرب إفريقيا وفي بعض مناطق العالم العربي . والمقررات الدراسية التي تقدم في هذه البرامج في بريطانيا تماثل غيرها في كثير من دول العالم. فهي ذات طابع عام ومدتها قصيرة نسبيا تتراوح بين ثلاثة أيام وأسبوعين . ويكون التركيز عادة على الجوانب المتعلقة بالتدريس والإمتحانات وهي الوظائف المباشرة الهامة . وذلك بدلا من التركيز على مسائل واسعة أو عريضة مثل دور المعلم كمدير للتعلم أو موجه أو مرشد ومثل التخطيط للمقرارات أو تعلم الطالب . وما شابه ذلك . ويكون التركيز على طرق التدريس التقليدية . فالمحاضرة والمناقشة وتدريس المعامل يعطى له وقت أكبر واهتمام أكثر من الطرق الأكثر حداثة مثل التعلم التفردى وأساليب المحاكاة (Simulation) والتعلم المصاحب للحاسب الالى . ويعطى إهتمام زائد لتحسين أسلوب المحاضرة وتطوير مهارات تنظيم التدريس الريادي (Tutorial) وإدارته وممارسة أساليب التقويم ومعرفة الوسائل السمعية البصرية . وتجب الإشارة إلى أن الطريقة التي تتبع في تدريس هذه المقررات تعتمد على المحاضرة والمناقشة . وهذا يعني أن البرنامج في إطاره العام تقليدي . وهناك مجال آخر لعضو هيئة التدريس الذي يريد أن يكون أكثر تجديدا .

هذا الإطار العام ينطبق على بعض الجامعات البريطانية دون بعضها . فالعديد من مراكز تأهيل أعضاء هيئة التدريس القائمة في بريطانيا اتبعت منحى المراكز الأخرى في أوروبا وأمريكا الشمالية واستراليا والشرق الأوسط في تطوير برنامج أكثر ميلا إلى الجوانب العملية من النظرية .

والواقع أنه ليس هناك معنى لتقويم هيئة التدريس الجامعي ما لم يكن هناك نظام لتطويرهم أو برامج لتنميتهم المهنية . لقد كان التدريس الجامعي محل نقد لقرون طويلة . ومع ذلك وعلى عكس التدريس بالمدارس ظل إلى عهد قريب يفتقر إلى تدريب العاملين فيه على التدريس . ومما لاشك فيه أن أعضاء هيئة التدريس الجامعي تتوفر لهم وسائل متعددة تساعدهم على النمو العلمي والمهنى مثل القيام بالبحث العلمى وإلقاء المحاضرات والإشتراك فى السيمنارات أو الحلقات العلمية والمؤتمرات واللجان التخصصية وغير ذلك من المجالات . وهذه كلها عناصر مهمة لنمو أعضاء هيئة التدريس الجامعى إلا أن ما يهمنا هنا هو التدريب على التدريس أى إكتساب مهارات التدريس الجيد .

ومن المعروف من واقع خبرة وتجارب الجامعات فى ميدان برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس الجامعى أو تنميتهم أن مثل هذه البرامج تقابل بمقاومة شديدة . ويرجع ذلك إلى أسباب تتعلق بالهالة العلمية المضفاة على أستاذ الجامعة وأن أى تدريب يعنى إعترافا ضمنيا بقصور ذاتى . فكيف يقبل ذلك وهو يمثل قمة العلم والثقافة .

إن خصوصية الفصل الدراسى قد جعلت من التدريس أمرا خاصا . وقد يخشى أستاذ الجامعة تعرضه لموقف قد يبدو فيه قصوره أو عيوبه . لكن هناك دروس مستفادة من تجربة الجامعات فى الدول الأخرى . ففى بريطانيا على سبيل المثال ومع وجود مقاومة من الجامعات أمكن فى السبعينات بدء تطوير طرائق لتنمية أعضاء هيئة التدريس وهى الآن شائعة فى الجامعات البريطانية .

إن عضو هيئة التدريس عندما يدخل قاعة المحاضرات لأول مرة يكون فى ذهنه عادة صورة أو نموذج لأستاذ أعجب به . وهو عندئذ يحاول أن يستخدم ما أعجبه من أسلوب وطريقة هذا الأستاذ . وقد يجد عضو هيئة التدريس نفسه بعد فترة من الزمن غير راض عن هذه الطريقة فى التدريس . وعندها يحاول أن يبحث عن طريقة تدريس جديدة مناسبة . ويمكن أن يوصف هذا العضو بأنه متفتح وأن لديه إتجاها صحيحا نحو تطوير نفسه .

لكن إذا اعتقد عضو هيئة التدريس أن درجة الدكتوراه تعد الفرد لمتطلبات التدريس الجامعى فإنه يكون قد جانب الصواب وسيقفل الباب أمام أية محاولة لتطوير نفسه .

لقد أشارت بعض الدراسات إلى أن معظم الأساتذة الأكاديميين في الجامعات الغربية بنقصهم التدريب على التدريس (Startup, p:49) . ويصدق ذلك بالطبع على الجامعات العربية، ولاشك في أن تحسين الجوانب التربوية للأداء الأكاديمي يعود بالفائدة على أعضاء هيئة التدريس . وليس من الغريب إذن أن نجد بعض الجامعات ومنها بعض الجامعات المصرية والعربية منها جامعة قطر لاسيما في السنوات الأولى من إنشائها تعد برامج تربوية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة تهدف إلى رفع مستوى أدائهم الأكاديمي وتزويدهم بمهارات التدريس الجامعي والأساليب الحديثة لتقويم الطلاب والجوانب النفسية والتربوية الأخرى التي تستند إليها عملية التعليم والتعلم في الجامعة .

وقد شهدت السبعينات من القرن الماضي إنتشارا واسعا لمقررات عن التدريس لأساتذة الجامعة في الدول الغربية . ويشرف على تنظيم هذه المقررات عادة لجان رسمية تشكل لهذا الغرض . وفي بعض الجامعات حيث توجد كلية أو أقسام للتربية فإنه يوكل إليها عادة القيام بمهمة تدريب زملائهم على التدريس الجامعي .

وقد أنشئت وحدات في بعض الجامعات للقيام بهذا العمل . وفي بعض الجامعات منها الأمريكية والأسترالية تعين كل جامعة أحد أعضائها لمساعدة الأعضاء الجدد . وفي بريطانيا والسويد وكندا أنشئت مراكز متخصصة في تدريب أعضاء هيئة التدريس الجامعات . أما دول أوربا الشرقية ودول آسيا وأمريكا الشمالية فلا يوجد بها من هذه المراكز أو الوحدات إلا القليل النادر. وتعتبر قارة إفريقيا أحسن حالا منها نسبيا في هذا الصدد . وفي الجامعات المصرية كانت هناك جهود في هذا الاتجاه إلا أنها كانت عارضة لا تخضع لنظام ثابت أو عام . وربما آن الأوان لكي تولى الجامعات المصرية هذا الأمر ما يستحقه من العناية وأن تقوم كل جامعة بوضع نظام خاص بها لتنمية أعضاء هيئة التدريس بها وتوجيه أعضاء هيئة التدريس الجدد . كما ينبغي أ ن يكون تدريبهم إجباريا وجزءا من متطلبات تعيينهم في وظائف هيئة التدريس . وقد قامت بالفعل بعض الجامعات المصرية منها جامعة المنيا بإنشاء مركز بها لتأهيل المدرسين المساعدين والمعيدين تربويا قبل تعيينهم في هيئة التدريس .

إستراتيجيات تنمية أعضاء هيئة التدريس :

هناك إستراتيجيات لتنمية أعضاء هيئة التدريس الجامعى من أهمها :

(أ) التنمية من خلال زيادة المعرفة :

وهذا يعنى القيام بالبحث العلمى ونشر المعلومات والنتائج بين الأعضاء . ومع أن المعلومات وحدها لا تغير إتجاهات الفرد إلا أنها مع المدى الطويل تعتبر مكونا رئيسيا فى التنمية أو النمو المهنى .

(ب) التنمية الذاتية :

ويتم ذلك من خلال قراءات العضو ومن خلال إعطائه المحاضرات ومن خلال الإستماع إلى محاضرات من الخبراء فى موضوعات أصول التربية وطرق التدريس والتقويم .

(جـ) إكساب المهارات :

ويقصد بها مهارات التدريس . ويتم ذلك عادة عن طريق عمل ورش عمل للتدريب على المهارات التدريسية المختلفة . واستخدام الأجهزة مثل تسجيلات الفيديو .

(د) التنمية الجماعية :

وهى تتضمن العمل فى مجموعات صغيرة متفاعلة كالإشتراك فى السيمنارات وحلقات المناقشة والمؤتمرات واللجان العلمية وغيرها .

عضو هيئة التدريس والتعلم :

يمثل عضو هيئة التدريس دعامة أساسية للتعليم الجامعى . بل إن النظام برمته يقوم على اكتافه . وقبل الدخول إلى المحاضرة يكون عضو هيئة التدريس قد اتخذ قراراً بشأن ما سيفعله فى المحاضرة وكيف يفعله . ويمكنه أن يستعين فى ذلك بمضمون المقرر ومحتواه . ويجب أن يوضح فى بداية المحاضرة لطلابه، إذا كان المطلوب منهم الإستماع أو تدوين المحاضرات أو القيام بواجب منزلى . وقد يسأل الأستاذ نفسه ماذا يريد من الطلاب أن يتعلموا من المقرر ؟ هل هو صيغ ومبادئ أو معلومات ؟ أو مهارات حلا لمشكلات أو إمتداح أو تقدير أو حكم أو تقويم وغير ذلك؟ وهل يجب أن يبدأ المقرر بإثارة إهتمامهم إليه أم أن الطلاب لديهم الإهتمام

بالفعل؟ وكيف يساعدهم فى تعلمهم طريقة التعلم بالنسبة لمادة المقرر؟ وما أنواع التقويم الذى سيستخدمها مع الطلاب ؟

وينبغى أن يكون للأستاذ فلسفة واضحة عن المعرفة والتدريس والتعلم . فمثلا بالنسبة للمعرفة هل ينظر إليها الأستاذ على أنها عملية أو ناتج تعلم . فإذا كان ينظر إليها على أنها ناتج تعلم فإن الأستاذ سيهتم بتزويد الطالب بالمعلومات وينقلها إليه . أما إذا نظر إليها على أنها طريقة بمعنى أن المعرفة لا تنقل أو تعطى وإنما هى تخلق داخليا بتفاعل المتعلم فإنه سيعمل على مساعدة الطالب على تحقيق هذا التفاعل . وقد ينظر البعض إلى التدريس على أنه مساو للمحاضرة وتقديم المعلومات . وهذه النظرة تعتبر نظرة ضيقة من جانب معظم خبراء التعلم . أما النظرة الأوسع لمعنى التدريس فهى مساعدة الطالب على التعلم . وقد ينظر إلى التعلم على أنه الإستماع إلى المحاضرة وفهمها من جانب الطالب . وقد ينظر إلى التعلم أيضا على أنه إبراز ما يجيده الأستاذ عن المادة الدراسية للطالب . ولكن يجب أن يتعلم الطالب فى النهاية كيف يعلم نفسه مضمون المادة الدراسية أو المقرر .

صفات عضو هيئة التدريس الجيد :

توصلت لجنة من أساتذة الجامعات ورجال الإدارة إلي تحديد الصفات والخصائص الرئيسية التى يتميز بها عضو هيئة التدريس الجيد (Lucas, P:105) وهى :

١- أن يكون متحمسا للعمل .
٢- أن يضع أهدافا عالية لأدائه تثير تحديه .
٣- أن يضع أهدافا عالية لأداء طلابه تثير تحديدهم .
٤- أن يكون ملتزما بالتربية كمهنة .
٥- أن يظهر إتجاها إيجابيا عن قدرة الطلاب على التعلم .
٦- أن يكون سلوكه متسقا ومتناغما مع المستويات المهنية .
٧- أن يرى الطلاب كأفراد وهم يعملون فى إطار أوسع خارج قاعة الدرس .
٨- أن يعامل طلابة باحترام .
٩- أن يكون متاحا لطلابه عندما يريدون مقابلته .
١٠- أن ينصت باهتمام لما يقوله الطلاب .

١١- أن يستجيب لإحتياجات الطلاب .

١٢- أن يقدم للطلاب تصحيحا فوريا لمعلوماتهم من خلال التغذية المرتدة Feedback .

١٣- أن يكون عادلا فى تقويم الطلاب .

١٤- أن يعرض أفكاره بوضوح .

١٥- أن يحترم المواهب العقلية المتباينة .

١٦- أن يخلق الجو الذى يساعد على التعلم .

١٧- أن يعمل بالتعاون مع زملائه .

١٨- أن يكون على معرفة جيدة بعمله .

١٩- أن يضمن المواد العلمية الجديدة فى عمله .

٢٠- أن يوفر المجال لإحترام وجهات نظر مختلفة .

٢١- أن يؤدى عمله بطريقة جيدة الإعداد .

٢٢- أن يؤدى عمله بصورة منظمة جيدا .

٢٣- أن يكون على معرفة جيدة بالأساليب التى يتعلم بها الطلاب .

٢٤- أن يقدم لطلابه بدائل مختلفة للتعلم .

٢٥- أن يستثير حب الإستطلاع الفكرى لدى طلابه .

٢٦- أن يشجع طلابه على التفكير المستقل .

٢٧- أن يهئ للطلاب فرصا للتعلم التعاونى .

٢٨- أن يشجع طلابه على أن يكونوا مستمعين محللين أو تحليليين .

٢٩- أن يقدر التغذية المرتدة Feedback من طلابه ومن الآخرين .

٣٠- أن يكون لديه أدلة واضحة وكثيرة على أن طلابه قد تعلموا .

الإعداد لتدريس المقرر :

إن الخطوة الأولى للإعداد لتدريس المقرر هو الوقوف على أهداف المقرر وتوصيفه . ومن منطلق هذه الأهداف والتوصيف يستطيع عضو هيئة التدريس أن يختار مادته العلمية التى يدرسها للطلاب وأسلوب تدريسها . وقد يقع إختياره على كتاب أو مرجع يرى أنه مناسب ويحقق أهداف المقرر . ومع أن قضية الكتب الجامعية والمذكرات لها جوانب متعددة بالنسبة للتعليم فى الجامعات العربية لاسيما المصرية

إلا أنه من الضرورى أن يختار عضو هيئة التدريس مرجعا يراه مناسبا للطلاب . إن من أهم الأمور التى تضايق الطلاب وتثير لديهم البلبلة والإضطراب ألا يوافق الأستاذ على اختيار مرجع أو كتاب جامعى يرجع إليه الطلاب ويكون فى يدهم . ويفضل أن يزود الأستاذ طلابه فى المحاضرة بمواد تعليمية إضافية أو باحالتهم إلى مرجع إضافى يرجعون إليه فى المكتبة من حين لآخر . وتثير هذه الطريقة إهتمام الطلاب وقد يفضلونها بصفة عامة . إن الطلاب يكرهون من الأستاذ أن يقول لطلابه إن هذا الجزء أو ذاك من الكتاب غير مهم بعد أن يكونوا قد قرأوه أو درسوه . ولذلك يجب أن يتفادى الأستاذ ذلك مع طلابه .

مواجهة الطلاب :

إن أول خطوة لعضو هيئة التدريس عند مواجهة الطلاب فى قاعة المحاضرات لأول مرة أن يعرفهم بنفسه وقد يكتب إسمه على السبورة . ومع أن ذلك قد يبدو من الأمور التافهة إلا أنه يعمل على تفادى أمور مضحكة تحدث أحيانا عندما يقوم عضو هيئة التدريس بتدريس الطلاب لمدة فصل أو عام كامل وفى النهاية لا يعرفون أن يذكروا إسمه .

ومن الأمور التى يحبها الطلاب فى عضو هيئة التدريس ان يكون موضوعيا وعادلا معهم وأن يكون لديه روح التعاطف مع الطلاب ومشكلاتهم . فإذا كان عضو هيئة التدريس الجديد متمتعا بهذه الصفات فليذكرها للطلاب عند تعريفه بنفسه حتى يكون لديهم فكرة عن روح وشخصية أستاذهم الجديد . ويمكن أن يوضح لهم الأستاذ أنه يستطيع مناقشة أى طالب والإستماع إليه فى أية مشكلة خاصة به أو أمر من أموره وأن ذلك يتم فى أثناء ساعات العمل المكتبية للأستاذ . وقد يرى عضو هيئة التدريس الجديد أنه من المناسب أن يقضى قليلا من الوقت بعد المحاضرة فى الاستماع إلى الطلاب والإجابة على بعض أسئلتهم واستفساراتهم التي قد لا تستدعي حضور الطالب إلى مكتبه .

ومن الأمور التى قد يواجهها الأستاذ فى قاعة المحاضرة عرض آراء أو وجهات نظر أو حقائق علمية بطريقة مخالفة لما هو فى بعض الكتب أو المراجع . وقد يواجه طالب فى المحاضرة عضو هيئة التدريس بذلك ويطلب منه تفسيرا . ويمكن لعضو

هيئة التدريس أن يتصرف بلباقة في هذا الموقف . فإذا كان الأمر متعلقا بوجهات نظر أو آراء معينة فمن السهل عليه الرد بأن وجهات النظر والآراء تختلف وتتباين . والمثل العربي يقول في مسائل الخلاف بين المذاهب الدينية الأربعة المعروفة : «إختلافهم رحمة» . أما إذا كان الأمر متعلقا بحقيقة علمية فيمكن الرد بأن الحقيقة نسبية ومتغيرة . فنحن إذا نظرنا إلى تفاحة سليمة من جانب ومعطوبة من جانب آخر فإن الشخص الذى يراها من الجانب السليم يقول عنها سليمة والشخص الذى يراها من الجانب المعطوب يقول عنها معطوبة . وقد أشار إلى هذا المعنى حجة الإسلام أبو حامد الغزالى عندما قال إن الحقيقة نسبية وضرب مثلا بثلاثة من العميان كل منهم لمس حيوان الفيل من جزء وطلب منهم أن يصفوه فمن وقعت يده على خرطوم الفيل قال إن الفيل خرطوم كبير ومن وقعت يده على أذن الفيل قال إنه خيمة كبيرة ومن وقعت يده على رجل الفيل قال أنه كالوتد . وكذلك إذا جلسنا فى حجرة وطلبنا من كل واحد أن يصف جو الحجرة فسنجد من يقول إن جو الحجرة بارد وآخر يقول معتدل وثالث قد يقول بأنها حر وهكذا .

أما بالنسبة لتغير الحقيقة ففى علم الفلك كم من حقائق تغيرت نتيجة إكتشافات جديدة وفى بقية العلوم أيضا كالطب والطبيعة . وقديما كنا ندرس النظرية الذرية لدالتون على أنها علم وهى الآن قد عفا عليها الزمن وهكذا كما أن الحقيقة ليست مطلقة إلا فى الدين والمنطق . ويمكن لعضو هيئة التدريس بعد هذا التوضيح أن يذكر للطلاب أساس تفضيله لرأى أو وجهة نظر معينة أو حقيقة ما أخذ بها . وأن يبين لهم أسانيد إختياره وتفضيله . كما يجب أن يوضح لهم الموقف بالنسبة لهم فى الإمتحانات وأن إجاباتهم تعتبر صحيحة طالما أن لها من الأدلة ما يبررها . ومثل هذا التصرف يفيد الطلاب فى نواح كثيرة منها أنه يكون لديهم الإتجاه الصحيح نحو المعرفة ويوسع من مداركهم وتصوراتهم ويكون لديهم التفكير الناقد لاسيما فيما يتعلق بطبيعة العلم والمعرفة . وهذا بالطبع ينعكس على شخصياتهم ونظرتهم إلى الحياة بصفة عامة ويشكل سلوكهم الفردى والإجتماعى . بل إنه يساعدهم فى تكوين فلسفة لهم فى الحياة . كما أن هذا التصرف أيضا مفيد لعضو هيئة التدريس لأنهم سينظرون إليه على أنه صاحب عقل راجح وأنه يكون رأيه بناء على الأدلة والأسانيد.

كما يجب أن يوضح عضو هيئة التدريس لطلابه أنه ليس من الضروري أن يتفقوا مع وجهة نظر الكتاب الجامعي الذي يدرسونه أو في الواقع الكتب الأخرى . ويمكن لهم أن يتقبلوا منها ما يرونه معقولا لهم وما يدخل منها إلى قلوبهم وعقولهم . وقد يرفضون كل هذه الآراء ويكونون رأيا آخر مستندا إلى أدلة وأسانيد جديدة .

ويجب أن يوضح الأستاذ لطلابه في البداية ما هو مطلوب منهم في دراسة المقرر وما يتوقع أن يستفيدوا منه . كما يجب أن يخطط الأستاذ لنظام تدريس المقرر على مدى الفصل أو العام الدراسي وتحديد الزمن الذي يستغرقه تدريس كل جزء من المقرر . ويجب عمل حساب لإجازات الطلاب والعطلات الرسمية الطويلة . وينبغي تجنب إعطاء الطلاب محاضرات مهمة أو إمتحانات قبل الإجازة مباشرة أو بعد عودة الطلاب منها .

ومن الخطوات الهامة في الأعداد لتدريس المقرر الجامعي إختيار الأساليب والطرق التي يتم بها تدريسه . فبعض الأجزاء قد يكون من الأفضل تدريسها عن طريق المحاضرة وأجزاء أخرى عن طريق المناقشة . وقد يرى عضو هيئة التدريس أن من المناسب استخدام طرق أخرى مثل حلقات النقاش Buzz Sessions وحل المشكلات وتمثيل الدور Role Playing وغيرها من الطرق التي تعرضنا إليها في هذا الكتاب .

ويستطيع عضو هيئة التدريس في أول لقاء مع طلابه أن يوزع عليهم ورقة تتضمن المعلومات الرئيسية عن المقرر من حيث أهدافه وموضوعاته وما هو مطلوب منهم وأسلوب تدريسه وطريقة تقويمهم فيه والكتاب الجامعي أو المصادر الأخرى التي يرجعون إليها . أو قد يقوم بكتابة ذلك على السبورة .

دور رئيس القسم الأكاديمي (Lucas)

مقدمة : يعتبر دور رئيس القسم الأكاديمي من أصعب الأمور وأكثرها تحديا في التعليم الجامعي والعالي . ذلك أن رئيس القسم يقوم بأدوار إدارية متعددة إلي جانب عمله المهني والإشرافي . وتزداد ضغوط وأعباء الأعمال الإدارية بالقسم لدرجة تطغى على الأعمال المهنية . وتجعل رئيس القسم ينظر إلي دوره على أنه إداري بصفة أساسية .

دور القيادي :

رئيس القسم هو القائد الأكاديمي للقسم وله دور كبير في تشكيل الروح المعنوية لأعضاء القسم والعلاقات المهنية والإجتماعية التي تربط بينهم . يضاف إلى ذلك أن رئيس القسم عادة له خبرة كبيرة بالتعليم والتدريس الجامعي ويستطيع مساعدة أعضاء القسم لاسيما المبتدئين منهم . ويجب أن يميز رئيس القسم بين كونه إداريا وكونه قائدا للقسم فهو من المنظور الأول يتركز إهتمامه الأول على تصريف الأمور الروتينية والإجرائية . أما من المنظور الثاني فإن دوره يتركز على إلهام الآخرين وإشراكهم في رؤية مهنية مشتركة تدفعهم إلى التقدم والنمو .

وفي دراسة أجريت حديثا سئل ما يقرب من ألف رئيس قسم جامعي عما يعتقد أنه يجعل قسمه قسما جيدا متميزا . وكانت أكثر إجاباتهم تتركز حول النقاط الاتية :

- تحسين نوعية التدريس لأعضاء القسم .
- إيجاد إلتزام مشترك بتحقيق أهداف القسم .
- زيادة البحوث والمطبوعات .

ويتوقف الدور القيادي لرئيس القسم على شخصيته من ناحية وعلى الظروف المحيطة به من ناحية أخرى . فإذا كان رئيس القسم مجرد رئيس شكلي أو يخشى حسد زملائه وإثارة غيرتهم فإنه يكون سلبيا وغير نشيط لأنه لا يمارس سلطة رسمية مخولة له . ولكن إذا كان قائدا حقا فانه بدون هذه السلطة المخولة يستطيع أن يستخدم سلطته القيادية . فله قوة قيادية وهو يستمد قوته أيضا من أنه المتحدث الرسمي باسم القسم . وهو الذي يوقع على قرارات القسم ويرفعها لعميد الكلية . وهو حلقة الوصل بين القسم والإدارة العليا للكلية أو الجامعة . وهو الذي يزود إدارة الكلية بالمعلومات المطلوبة من القسم والإقتراحات الخاصة به .

مكانته العلمية والأدبية :

يستمد رئيس القسم نفوذه من مكانته العلمية فإذا كان ذا مكانه علمية قوية فإن ذلك يزيد من إحترام أعضاء القسم له وإطاعتهم له واستماعهم لنصائحه وتوجيهه . ومما يزيد من نفوذ رئيس القسم بين الأعضاء سلوكه العام معهم ولذلك ينبغي أن يكون أمينا عادلا وموضوعيا غير متناقض في تصرفاته .

ويمكن لرئيس القسم أن يكتسب ثقة عميد الكلية بإدارته الجيدة للقسم وبأدائه الأعمال المطلوبة منه للكلية ، ودراسة الموضوعات جيدا قبل أن يحضر أية إجتماعات

لمناقشتها سواء في مجلس الكلية أو اللجان التي تشكلها الكلية . ويجب أن يكون منطقيا وعقلانيا وعمليا في الإقتراحات والتوصيات التي يتقدم بها أو الطلبات التي يطلبها للقسم . ذلك أن الطريقة التي يتقدم بها رئيس القسم للكلية يتوقف عليها مدى استعداد العميد لتلبيتها والعمل على تذليل صعوباتها وحل مشاكلها . وهذا بدوره يعزز من مكانته الرسمية والعلمية على السواء .

تنمية أعضاء القسم :

لرئيس القسم دور هام في تنمية أعضاء القسم وزيادة كفاءتهم العلمية والتدريس على السواء . وهو يستطيع عمل ذلك من خلال إجتماعات القسم حيث يستطيع حفز همتهم ونشاطهم . ويجب أن يكون هناك محضر لهذه الإجتماعات وجدول أعمال وأن يشترك كل أعضاء القسم في النقاش . ومن الأسئلة التي يمكن أن يطرحها رئيس القسم في الإجتماعات أسئلة مثل :

- ما شروط المحاضرة الجيدة ؟
- ما البدائل للمحاضرة ؟
- كيف يمكن زيادة إشتراك الطلاب في التعلم ؟
- ما الإستراتيجيات المفيدة لإجراء مناقشة جيدة للطلاب ؟
- كيف يمكن لمواد القسم أن تستخدم لإثارة التفكير النقدي للطلاب ؟
- كيف يؤثر مستوى النمو المعرفي للطالب على تعلمه وتحصيله ؟ وما مغزى ذلك بالنسبة للتدريس ؟
- ما هي توقعات القسم لمستوي أداء الطلاب ؟
- كيف تعد الإمتحانات بحيث تحقق أهداف القسم وتعكسها ؟
- كيف يمكن التعامل مع بعض المشكلات في قاعة التدريس مثل الطلاب الذين يسيطرون على المناقشة ويحتكرونها أو الطلاب المشاغبين أو الخجولين ؟
- كيف يمكن منع الغش في الإمتحانات ؟
- كيف نستطيع أن نوصل للطالب بوضوح توقعاتنا وآمالنا فيه ؟

ويمكن لرئيس القسم أن ينظم ورش عمل لمناقشة هذه الموضوعات من حين لآخر . ويمكنه أن يحفز أعضاء القسم ويشجعهم على إعداد ورقة عمل في الموضوعات

المطروحة فى الورشة . ويمكنه فى نهاية الورشة أن يوجه خطاب شكر لمن شاركوا فيها بإسهاماتهم . وقد ترسل صورة من الخطاب لعميد الكلية . وقد تحفظ صورة منه بملف خدمتهم . ويجب أن نتذكر أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعات هم صفوة وخلاصة المثقفين فى المجتمع . ويحتاجون دائما إلى التقدير والإحترام .

وعندما يكون بالقسم أعضاء جدد فإن لرئيس القسم دوراً فى توجيههم والأخذ بيدهم في المراحل المهنية الأولى . وقد يوجه إليهم التوجيهات والنصائح المفيدة من واقع خبرته وتجربته الطويلة بالعمل الجامعي وقد يحيلهم إلى قراءة كتاب أو كتب تساعدهم فى خطواتهم الأولى من عملهم الجامعى .

وبالنسبة لأعضاء القسم القدامى هناك ظاهرة طبيعية قد تحدث لهم تعرف بظاهرة الإنطفاء المهنى Burnout . فبعض أعضاء هيئة التدريس نتيجة قيامهم بالتدريس الجامعى لفترة طويلة وتدريسهم بإستمرار مقرر معين قد يشعرون بأنهم يكررون ما يقولون من عام لآخر . وإذا لم توفر لهم الوسائل التى تجدد نشاطهم وتحفز همتهم فإنه يصيبهم الملل وتنخفض روحهم المعنوية . وينبغى أن يكون لكل جامعة برامج تجديدية مهنية منها برنامج لمعالجة ظاهرة الإنطفاء المهنى إذا وجدت بين الأساتذة . كما أن لكل كلية دورا هاما فى تنمية أعضاء هيئة تدريسها بصفة عامة . ولرئيس القسم دور مباشر في مساعدة أعضاء القسم الذين يواجهون هذه المشكلة . ويمكن لرئيس القسم أن يعطيهم مقررا جديدا لتدريسه كوسيلة لتجديد نشاطهم وكسر الرتابة الروتينية لديهم . وقد يشير عليهم بأنشطة وأعمال أخرى يمكن أن يتوصل إليها من مناقشته لهم ومعرفة رأيهم فيما يمكن أن يثير حماسهم ويجدد نشاطهم .

وقد يكون بالقسم بعض الأعضاء الخجولين أو الذين يفضلون العزلة . وعلى رئيس القسم أن يعمل على مساعدتهم على التغلب على هذا الخجل وتلك العزلة . وأن يستخدم أسلوب اللطف والمحبة والحفز والتشجيع لدمجهم فى جماعة القسم . وقد يعقد من حين لآخر بعض الجلسات الإجتماعية للقسم حيث يتحدثون ويتناولون الشاى. وقد يتم ذلك خارج القسم عندما تكون هناك مناسبة إجتماعية عامة أو فردية خاصة كعيد ميلاد أو حفل زواج أو مناسبة ترقية أو شفاء من مرض وهكذا فإن مثل هذه اللقاءات والإجتماعات غير الرسمية تزيد من روابط أعضاء القسم وتوفر جوا جميلا من المحبة والتآلف .

الفصل الثالث عشر

الاتجاهات العالمية المعاصرة للتعليم الجامعى

مقدمـــة :

يمكن تصنيف الجامعات المعاصرة إلى تصنيفات متعددة . فهى تصنف من حيث طابعها الرسمى إلى جامعات حكومية أو خاصة ومن حيث لونها الدينى إلى جامعات علمانية أو دينية ومن حيث الحجم إلى جامعات كبيرة أو جامعات صغيرة ومن حيث نمط الإدارة إلى جامعات مركزية أو لا مركزية ، ومن حيث مناطقها إلى جامعات الدول الاشتراكية والدول الرأسمالية والدول النامية . وهذا يتوقف بالطبع على الغرض من التصنيف . ولما كان الغرض من هذا الفصل تناول الجامعات فى عالمنا المعاصر من حيث مناطقه فإننا سنعالج فى الصفحات التالية الجامعات فى الدول الرأسمالية ثم الجامعات في الدول الاشتراكية وأخيرا الجامعات فى الدول العربية والدول النامية . لكننا سنمهد قبل ذلك بالكلام عن امتحانات الثانوية العامة باعتبارها أساس الالتحاق بالجامعات .

إمتحانات الثانوية العامة :

إن الهدف الرئيسى من إمتحانات نهاية المرحلة الثانوية العامة أو الأكاديمية هو تنظيم تدفق الطلاب والتحاقهم بالجامعة . وتختلف نظم هذه الإمتحانات فى الدول المختلفة فى عدة أمور من أهمها :

من الذى يضع الإمتحان ؟:

هناك هيئات متعددة تشرف على وضع الأسئلة منها وزارات التعليم أو سلطات الولايات أو الإدارات التعليمية . ويشترك فى هذه الهيئات المربون والمعلمون .

صورة الإمتحان :

يأخذ الإمتحان صورا وأشكالا متعددة منها الإمتحان التحريرى والإمتحان الشفهى أو العملى . كما أن الإمتحان التحريرى له أشكال مختلفة منها إمتحان المقال والإمتحان الموضوعى والإختيار من متعدد وغير ذلك من النماذج المعروفة فى الإمتحانات .

الرقابة على الإمتحان :

هناك اختلاف بين الأنظمة التعليمية المختلفة في هذا المجال . فبعض الإمتحانات تتولاها سلطات مركزية وبعضها يكون من إختصاص منظمات محلية حكومية أو أهلية . وفى بعض النظم المركزية تكون وزارة التربية أو التعليم هى الرقيب على الإمتحانات كما فى فرنسا واليابان والصين والبلاد العربية وغيرها من البلاد . وهناك هيئات مختلفة مخولة للإشراف على الإمتحانات بها . وفى الإتحاد السوفيتى (سابقا) وألمانيا تفوض الحكومات المحلية فى الإشراف على الإمتحانات . وفى إنجلترا وويلز هناك إدارات محلية للإمتحانات تحت إشراف وزارة التربية . أما فى اسكتلندة فلها إداراتها المحلية التي تشرف على إمتحان الثانوية العامة بها . وفى أمريكا تقوم إدارة الولايات بالإشراف على إمتحان الثانوية العامة بها .

١- الجامعات فى الدول الرأسمالية

على عكس معالجتنا للجامعات فى الدول الاشتراكية سنحاول أن نتناول الجامعات فى الدول الرأسمالية فى ثلاث دول كبري هى أمريكا وبريطانيا وفرنسا وذلك لصعوبة معالجة الجامعات فى هذه الدول مجتمعة على الرغم من انتمائها لعالم واحد هو العالم الحر . وسنقتصر بالنسبة للدول الإشتراكية بعد عرض الإتجاهات العامة بها على تفصيل الكلام عن الجامعات فى الإتحاد السوفيتى سابقا .

١- الجامعات الأمريكية :

هناك عبارة تقول : «إن أمريكا اتجهت إلى الفضاء بعد أن انتجت أسلحة ذرية بمعدل مائة طن من الديناميت لكل إنسان مع ضمان توصيلها لأي نقطة على سطح الأرض» والفضل فى هذا للجامعات الأمريكية . والواقع أنه يوجد عدد ضخم من الجامعات والكليات فى أمريكا . وحسب الإحصاءات التى قدمتها لجنة كارنيجى عن التعليم العالى سنة ١٩٧٣ توجد ٢٨٢٧ كلية وجامعة تضم ثمانية ملايين ونصف مليون طالب منها ٥٢ جامعة من أرقى الجامعات الأمريكية وأعلاها فى مستوى البحوث العلمية مثل جامعات هارفارد وتكساس وشيكاغو وبيركلى وجنوب

كاليفورنيا وميتشجان وستانفورد ونيويورك . ومنها ٤٠٠ جامعة أقل في مستواها في البحث العلمي مثل جامعة إنديانا وتولين وغيرها . وهناك ٥٣ جامعة أقل من الأهمية لكنها تمنح درجة الدكتوراه بمعدل حوالي ٢٠ درجة في السنة مثل جامعة كاليفورنيا ودارتموث . وهناك ٢٨ جامعة أقل من سابقتها في الأهمية لكنها تمنح درجة الدكتوراه بمعدل ١٠ درجات في السنة مثل جامعة ويسكونسن وممفيس . وهناك كليات تقدم برامج دراسية في الفنون الحرة . ولابد أن تكون هذه الأرقام قد زادت الآن نسبيا .

وقد تأثرت الجامعات الأمريكية في نشأتها الأولى بالجامعات الألمانية والبريطانية . وكان قانون موريل لمنح الأراضي للجامعات الأمريكية لاستخدامها في المعامل والتجارب والبحوث من أهم الأحداث في تطور التعليم الجامعي الأمريكي . فقد بدأت فكرة أن الجامعة ينبغي أن تنزل من برجها العاجي إلى الأرض وأن عليها أن تدرس مشكلات المجتمع وتعيش في واقعه . وتوجد في كل ولاية كلية واحدة على الأقل تسمى كلية الأراضي الممنوحة .

وقد لقيت الكليات والجامعات التي منحت الأراضي بموجب هذا القانون إحتقار الأكاديميين الجامعيين لاسيما الإنجليز . فأغلبهم كان من المتحمسين للدراسات الكلاسيكية وكانوا يصفون هذه المؤسسات الحديثة بأنها : «أماكن يتعلم فيها الرجال إلقاء السماد ويتصرفون كالمرضعات تجاه الآلات الميكانيكية» . بيد أن معامل هذه الكليات قد أثبتت أنها جديرة بالاحترام .

وشهد التعليم الجامعي نمواً كمياً هائلا لدرجة أنه أصبح يضم ما يزيد على ٤٠٪ من طلاب التعليم الثانوي وهي نسبة عالية بالنسبة لأية دولة أخرى . ومع هذه الأعداد الهائلة بدأت هذه الجامعات والكليات تدرك بصورة متزايدة أنه ليس من الضروري أن يتم كل التعليم الجامعي داخل جدرانها ذاتها . ذلك أنه يمكن لهذه الجامعات والكليات أن تقدم التعليم الجامعي والعالي لأعداد أكبر من الطلاب وربما بصورة أكثر إرتياحا بالعمل بطرق مختلفة على نشر بعض أنواع من البرامج التعليمية من خلال التليفزيون التعليمي . هذه البرامج تخدم المدينة التي توجد بها ويمكن أن تستفيد منها الفصول التي تنظم في المصانع أو حجرات المدارس أو المكتبات أو الكنائس أو المحلات أو البيوت .

وبعض الجامعات تستخدم الدائرة التليفزيونية المغلقة لبث برامجها التعليمية من داخل الجامعة لتنشر إلى أجزاء مختلفة خارجها . كما أن بعض الكليات الأمريكية تقوم الدراسة بها على أساس نظام الانتساب المعروف فى الجامعات المصرية وهذه الكليات تعرف باسم : Non Campus Colleges . وتطلق كلمة «كلية» فى التعليم العالى الأمريكى على أى معهد عال تمتد الدراسة به أربع سنوات يمنح الطالب فى نهايتها الدرجة الأولى للتعليم العالى . أما الكليات الصغرى Junior Colleges فمدة الدراسة بها سنتان يمكن للطالب بعدها أن يواصل دراسته فى كلية أعلى .

وفى الجامعات تمتد الدراسة أكثر من مجرد الدرجة الجامعية الأولى لتشمل دراسات عليا تؤهل للدرجات العليا المهنية فى مختلف الفروع .

أنواع التعليم العالى :

يمكن بصفة عامة أن نصنف معاهد التعليم العالى أو مؤسساته فى أمريكا إلى أربعة أنواع رئيسية :

(أ) **كليات صغرى :** أو كليات مجتمع مدة الدراسة بها سنتان وتؤدى الدراسة بها إلى الإلتحاق بنوع من أنواع المعاهد الثلاثة الأخرى . وهى أكثر معاهد التعليم العالى انتشارا . وتضم حسب الإحصاءات الحديثة (١٩٩٠) ما يقرب من ٤٠٪ من مجموع الطلاب الملتحقين بالتعليم العالى . وما يقرب من ثلثى هذه الكليات عامة والباقى كليات خاصة . وقد عمل إنشاء هذه الكليات على نشر التعليم العالى نظرا لانخفاض نفقاتها وقرب مواقعها من المراكز السكانية ومرونة مناهجها الدراسية التى تفى باحتياجات الطلاب غير المتفرغين . والمقررات التى ينهى الطالب دراستها فى الكليات الدنيا تؤهله للإلتحاق بالكليات الكبرى ذات الأربع سنوات ومواصلة الدراسة بها للحصول على درجة الليسانس أو البكالوريوس .

(ب) **المعاهد الفنية :** وهى معاهد عامة أو خاصة . وهدفها الرئيسى إعداد الطالب للمهن الفنية . ومدتها تتراوح بين سنة إلى ثلاث سنوات زمنية حسب نوع التخصص . والحصول على شهادات من هذه المعاهد يؤهل للعمل بالحكومة ومختلف الأعمال فى الصناعة وإدارة الأعمال . ومن الطبيعى أن تكون المقررات فى هذه التخصصات مهنية وحرفية بحتة . ولذلك فإنه يصعب على الطالب الإستفادة من

دراسته لهذه المقررات فى إعفائه من بعض المقررات الأخرى إذا أراد أن يواصل دراسته فى أحد الأنواع الأخرى من التعليم العالى .

(جـ) **كليات الفنون الحرة** والكليات الحكومية أو العامة والمعاهد المهنية المستقلة التى تشمل كليات المعلمين والمعاهد التكنولوجية ومدارس اللاهوت والفنون وغيرها . وتؤدي الدراسة بهذا النوع من الكليات والمعاهد إلى الحصول على الدرجة الجامعية الأولى الليسانس أو البكالوريوس وقد تمنح فى بعض الأحيان درجة الماجستير والدكتوراه .

(د) **الجامعات** وهى تنتشر فى كل الولايات . والدراسة بها مدتها أربع سنوات وتقوم على نظام الساعات المعتمدة أو المكتسبة Credit hours . وتمنح درجة الليسانس أو البكالوريوس بصفة عامة بعد استكمال ١٢٠ ساعة مكتسبة مع متطلبات خاصة تتعلق بالمقررات الرئيسية والفرعية . ونصف هذه الساعات المكتسبة تقريبا تمثل عادة المقررات الرئيسية . وتعتبر الدرجة الجامعية الأولى التى تمنحها هذه الجامعات والمعاهد درجة قبل مهنية أى لا تؤهل فى الدخول إلى المهنة مباشرة . وهناك دراسات أخرى توهل للحصول على درجة مهنية فى ميادين مثل القانون والطب وطب الأسنان . وفى كل ولاية توجد كلية على الأقل (أو جامعة) تسمى كلية الأرض الممنوحة أنشئت أساسا لإعداد المهندسين والفنيين فى مجال كل العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية المختلفة . وتقدم الجامعات من خلال كلياتها مقررات تؤدى إلى الحصول على الدرجة الجامعية الأولى كما أن المدارس أو المعاهد العليا Graduate Schools التابعة للجامعات تقدم مقررات تؤهل للحصول على الدرجات الجامعية الأعلى كالليسانس أو البكالوريوس وكذلك الدبلومات والماجستير والدكتوراه .

هذه الأنواع الأربعة من مؤسسات التعليم العالى تنقسم بدورها إلى نوعين كبيرين من حيث الطابع العام لها : نوع منها حكومى أو عام تموله الحكومة الفيدرالية والولايات المختلفة ونوع آخر خاص يضم معاهد دينية معينة ويمول من أموال خاصة مع مساعدة محدودة من الولايات .

ونتيجة لذلك تكون مصاريف الدراسة التى يدفعها الطلاب عالية باهظة فى المعاهد الخاصة تصل إلى حوالى خمسة أضعاف ما يدفعه الطالب في المعاهد

الحكومية . ومع ذلك فإن هذه المعاهد الخاصة تستقطب أعدادا كبيرة من الطلاب يصل مجموعها إلى ما يقرب من ربع المجموع الكلى لعدد طلاب التعليم فى أمريكا . وتختلف معاهد التعليم العالى فى أمريكا إختلافا كبيرا فى المقررات الدراسية والبرامج التعليمية التى تقدمها وفى مستوى الدراسة بها . وللتأكد من مستوى التعليم ونوعيته فى المعاهد العالية والجامعات يوجد نظام التصديق أو الاعتراف Accreditation System وبموجبه يعترف بالبرامج والشهادات التى تمنحها المعاهد والجامعات إذا كانت على المستوى المناسب الذى يحدده هذا النظام . وهناك منظمات خاصة بهذا النظام تديرها الجامعات أنفسها كما أن كثيرا منها يتبع مختلف أنواع المهن .

نظام القبول :

تقوم كل جامعة بوضع الشروط الخاصة للقبول بها ولذلك تختلف متطلبات القبول بالجامعات الأمريكية وتتفاوت فيما بينها لتصل إلى درجة عالية من التنافس فى الجامعات المرموقة .

والشرط الرئيسى للقبول هو اجتياز الإمتحان النهائى للدراسة الثانوية . وهو ليس إمتحانا عاما كما نعرفه فى بلادنا العربية ، ويؤخذ فى الإعتبار سجل الطالب الدراسى فى المدرسة الثانوية والتقارير الشخصية التى تكتبها عنه المدرسة التى درس بها . كما يجب على الطالب أن يجتاز اختبارات التحصيل والإستعدادات وعلى أساسها تتم المفاضلة بين الطلاب . وبعض هذه الإختبارات تعقدها الجامعات بأنفسها . ولكن الشائع أن تعقد هذه الإختبارات بواسطة هيئتين قوميتين هما مجلس إمتحان القبول بالكليات College Entrance Examination Board (CEEB) وبرنامج الإختبارات للكليات الأمريكية American College Testing Program (ACTP) . وهذه الإختبارات موضوعية ومقننة وتقيس الجوانب اللفظية والعددية والكتابية . وبعض الجامعات تكتفى بإختبار الإستعدادات دون إختبار التحصيل . لكن معظم الجامعات تستخدم كلا النوعين من الإختبارات . كما أن بعض الجامعات قد تكتفى بقبول الطالب على أساس سجله الدراسى فى السنتين الأخيرتين من الدراسة الثانوية .

نظام الدراسة :

تقوم الدراسة بالجامعات الأمريكية على أساس الفصول الدراسية ونظام الساعات التحصيلية المكتسبة الذى سبق الكلام عنه بشئ من التفصيل . وهو نظام مرن يسمح للطلاب باختيار المواد التى تناسبهم كما أنه يتيح لهم السير فى دراستهم حسب قدرتهم . والدراسة الجامعية بمصروفات قد تكون باهظة فى بعض الأحيان كما أشرنا وهناك نظام للمنح يتيح للطلاب المساعدة المالية للدراسة .

مصروفات الدراسة :

تتضمن تكاليف الدراسة العليا لمدة عام على أساس التفرغ الكامل مع الإقامة مصروفات الدراسة ومصروفات الإقامة فى غرفة مع الأكل ومصروفات إضافية أخرى للأنشطة والكتب والمواد الأخرى . وتعتبر نفقات الدراسة عاملا هاما فى تحديد إختيار الطالب . ومع أن هناك تفاوتا كبيرا فإن متوسط التكاليف فى كلية ذات أربع سنوات حكومية تمولها الولاية هو : ١٧٠٠ دولارا مصاريف دراسية و ٢٤٠٠ دولار لغرفة سكنية مع الأكل و ٤٠٠ دولار للمصاريف الإضافية الأخرى منها الكتب والأدوات الأخرى . وقد تكون هذه الأرقام قد تغيرت الآن نظرا لارتفاع الأسعار ومستويات المعيشة . وعلى كل حال لا تتضمن هذه النفقات المصروفات الشخصية للفرد . وهناك مساعدات مالية للطالب حسب دخل أسرته وقدرتها على الدفع . وهذه المساعدات تقدم فى صورة منح دراسية أو أجر مادى نظير القيام ببعض الأعمال أو فى صورة قرض للطالب يقوم بسداده بعد التخرج .

الدرجات العلمية :

تمنح الجامعات الأمريكية درجات علمية مختلفة أهمها وأكثرها شيوعا هى :

- **درجة الليسانس أو البكالوريوس** Bachelor's Degree وتمنح بعد أربع سنوات من الدراسة وتسمى عادة الدرجة الجامعية الأولى (B.A.) فى الآداب و (B.SC.) فى العلوم) .

- **درجة الماجستير :** Master وتمنح عادة بعد دراسة عام أو عامين بعد الحصول على الدرجة الجامعية الأولى . والحصول على هذه الدرجة يتطلب النجاح فى الإمتحانات المطلوبة فى المقررات المختلفة وقد تتطلب أيضا تقديم أطروحة أو رسالة .

- **درجة الدكتوراه**، وهي أعلى درجة تمنحها الجامعات الأمريكية . وهناك نوعان من الدكتوراه . النوع الأول دكتوراه البحث . وتسمى دكتوراه الفلسفة في مجال التخصص (ph. D.) ويشترط لها عادة الحصول على درجة الماجستير إلا أن بعض الجامعات لا تشترط الحصول على الماجستير . وتمنح درجة دكتوراه الفلسفة في فرع التخصص كدرجة جامعية تالية للبكالوريوس أي أنها لا تمنح درجة الماجستير . النوع الثاني من درجة الدكتوراه هو الدكتوراه المهنية في فرع التخصص في مجالات الطب والصيدلة والهندسة والتربية وغيرها ففي التربية مثلا تسمى دكتوراه في التربية (Ed.D) وفي الطب دكتوراه الطب (Doctor of Madicine) .

ومدة الدراسة للحصول على الدكتوراه سنتان أو ثلاث في العادة . ويشترط للحصول عليها إقامة الطالب وانتظامه في الدراسة والنجاح في الإمتحانات المقررة وتقديم رسالة أو أطروحة على غرار درجة الماجستير . وقد تتساوى الدكتوراه المهنية مع دكتوراه البحث ويمكن في بعض الأحيان الحصول على دكتوراه البحث بعد الحصول على الدكتوراه المهنية .

٢- الجامعات البريطانية :

مقدمة : يوجد في بريطانيا حوالي خمسين جامعة بما فيها الجامعة المفتوحة وبعض هذه الجامعات يشتمل على كليات تعتبر جامعات في حد ذاتها . ففي جامعة لندن على سبيل المثال توجد حوالي ١٥ كلية منها King's University College . إن أهم ما يميز الجامعات البريطانية أن إنشاءها يكون بميثاق Charter من الملكة . وأي تغيير في بنود هذا الميثاق يتطلب موافقة المجلس الخاص للملكة Queen's Privy Council . ولهذا فإن الجامعة مسئولة أمام الملكة .

وتعتبر أوكسفورد وكمبريدج من الجامعات القديمة التي يرجع تاريخ إنشائها إلى القرن الثاني عشر وبداية الثالث عشر على الترتيب . ولكل منها إمتحانات القبول الخاصة بها . وهي تقدم منحا دراسية لإجتذاب أحسن الطلاب . وتعتمد هاتان الجامعتان على طريقة التدريس المعروفة بالطريقة الريادية Tutorial Method .. فكل طالب يعين له رائد (Tutor) يقدم له كل أسبوع مقالا مكتوبا يناقش فيه وينتقده . وللمحاضرات دور مساعد وحضورها إختياري Optional . وهذه الطريقة تنمي فردية

الطالب واستقلال تفكيره كما تنمي قدرته على الجدال المرتبط المتوازن وقدرته على العمل تحت ضغوط ومواجهة الصعاب، وتزوده بالمهارة في معرفة المصادر والتوصل إليها .

وفي مقاطعة ويلز توجد جامعة ويلز وتشتمل على حوالى ٧ كليات، وفي اسكتلندا توجد أربع جامعات قديمة أنشئت في القرنين ١٥ ، ١٦ هي جامعة أدنبره وجلاسجو وابردين وسانت أندروز . وجامعة سانت أندروز في إسكتلندا مثل اكسفورد وكمبريدج هي المدينة لأنها تسيطر عليها . وهي ليست كبيرة لكنها تجتذب أعداد من الطلاب الجيدين مع أنها لا تعقد إمتحانات للقبول بها ولا تتبع النظام الريادى .

وهناك جامعات بريطانية انشئت بعد الثورة الصناعية في القرن الثامن عشر كما أن أعدادا كثيرة من الجامعات ظهرت في السنوات الأخيرة مما أدى إلى تضاعف عدد الجامعات كما تنبأ تقرير روبنز المعروف سنة ١٩٦٣ .

وكان التعليم الجامعي في إنجلترا محكوما بالتقاليد التي سارت عليها جامعة أوكسفورد وكمبريدج . وكانت تركز على التعليم أكثر من التركيز على البحوث . وكان نوع التعليم الذي تهتم به هاتان الجامعتان هو التعليم الذي ينمي الصفات السياسية والإجتماعية والخلقية التي تناسب الطبقة الحاكمة في إنجلترا . وعلى الرغم من تزايد أعداد الطلاب الذين يدرسون على منح وتزايد أعداد الأماكن المجانية المخصصة لبعض الطلاب فإن فرصة الإلتحاق كانت أساسا من نصيب العائلات الغنية . وكان تقلد الوظائف الحكومية العالية لاسيما في وزارة الخارجية والمالية يرتبط إرتباطا واضحا بالدرجات الجامعية من أكسفورد وكمبريدج . وظل هذا الوضع لفترة طويلة حتى السنوات الأخيرة . ومازالت آثاره باقية حتى الآن . بيد أن الجامعات الحديثة أخذت تفرض نفسها مع التغير الإجتماعي الأساسي الذي يستند إلى مبدأ الكفاءة والجدارة بدلا من مبدأ نبل الميلاد الذي كان يحكم التعليم البريطاني بصفة عامة .

أنواع التعليم العالى في بريطانيا :

يوجد في بريطانيا خمسة أنواع رئيسية من التعليم العالى :

(أ) **الجامعات** ، وهى تضم عادة كليات تنقسم بدورها إلى أقسام علمية . وبعض الجامعات الحديثة مقسمة إلى مدارس . وكل الجامعات البريطانية مؤسسات مستقلة وتعمل وفق الميثاق الملكى الممنوح لها والذى يخولها حق منح الدرجات العلمية . ومدة الدراسة ثلاث سنوات عادة لكنها تمتد إلى أكثر من ذلك فى بعض التخصصات.

(ب) **المعاهد البوليتكنيكية** ، Polytechnics هى معاهد تقنية تطبيقية فى مجالات الصناعة والتجارة . وقد تقدم دراسات أيضا فى مجال الإنسانيات والعلوم الإجتماعية . ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات . وقد تطورت هذه المعاهد حتى أصبحت كالجامعات .

(جـ) **الجامعة المفتوحة** التى تعمل من خلال الإذاعة والتلفاز والمراسلة والموجهين غير المتفرغين .

(د) **كليات إعداد المعلمين** وهى تعد المعلمين مهنيا للتعليم الإبتدائى أو الثانوى . كما أن بعضها قد يعد العاملين فى مجال الخدمة الإجتماعية أيضا . ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات . ويمكن بعدها مواصلة الدراسة لمدة سنة رابعة يحصل الطالب بعدها على الليسانس أو البكالوريوس فى التربية من إحدى الجامعات أو من المجلس القومى للمنح الأكاديمية - (CNAA) .

(هـ) **كليات الفنون والموسيقى** وهى تعد طلابها للحصول على الدبلومات المختلفة وبعضها يكون على مستوى مماثل للدرجة الجامعية الأولى . وتحظى الكلية الملكية للفنون بمكانة مماثلة للجامعة .

نظام القبول :

إن أحد المبادئ الرئيسية للتعليم الجامعى الذى وضحها تقرير روبنز عام ١٩٦٣ هو النص على ضرورة توفير مكان فى التعليم العالى لكل من لديه القدرة والرغبة للإستفادة منه . هذا المبدأ مازال أحد المبادئ الرئيسية للحكومة الحالية من المحافظين بل ولحزب العمال أيضا .

وينظم القبول فى الجامعات البريطانية على أساس شهادة إتمام الدراسة الثانوية المستوى المتقدم (A .. Level) ويتوقف القبول على درجات الطالب وعدد الأماكن

المتاحة فى الجامعة ، وحتى أوائل الستينيات من القرن الماضى كان الطالب يتقدم مباشرة للجامعة التى يريدها ولكن منذ ذلك التاريخ أقيم مكتب للتنسيق على غرار مكتب التنسيق فى جامعات مصر . وهذا المكتب وهو يسمى Central Clearing House يعمل من خلال المجلس المركزى للقبول بالجامعات (UCCA) وهو يتولى التنسيق فى القبول بالجامعات وفق خمس رغبات للطالب يدونها فى طلب الإلتحاق . وبعض الجامعات تشترط عقد إختبارات شخصية لطلابها على أساسها يتوقف قبولهم بها .

نظام الدراسة الجامعية :

الدراسة الجامعية البريطانية ليست مجانا بل بمصروفات . وهناك نظام المنح للمتفوقين من الطلاب كما توجد مساعدات مالية للطلاب حسب ظروفهم الإجتماعية.

ويسير تنظيم الجامعات البريطانية على أساس الأقسام العلمية الموحدة . وقد تضم الأقسام المتشابهة فى كلية واحدة . ويحظى القسم باستقلال علمى وإدارى ومالى ويدار بمعرفة رئيس له يتمتع بسلطات مالية وإدارية واسعة .

والدراسة بالجامعات البريطانية لمدة ثلاث سنوات . وتسير على نظام السنة الدراسية الكاملة . وهناك تطور فى نظم الجامعات البريطانية وتحول النظام التقليدى الذى يقوم على التخصص فى الدرجات الجامعية من السنة الأولى وحل بدله منهج واسع عريض يقوم على تكوين قاعدة ثقافية عريضة متكاملة عند الطالب الجامعى أولا . فعلى سبيل المثال تسير بعض الجامعات على جعل السنة الأولى من الدراسة الجامعية دراسة عامة لكل الطلاب يدرسون فيها العلوم الإنسانية والاجتماعية والطبيعية . وخلال السنوات الثلاث الباقية على الطالب أن يدرس مادتين أساسيتين لمدة ثلاث سنوات ومادتين كل سنة . وخلال السنوات الثلاث أو الأربع يراعى أن يكون الطالب قد درس مقررات فى العلوم الطبيعية وغيرها . وهناك نظام آخر يشترك مع هذا النظام فى الدراسة العامة وفى السنة الأولى يتخصص بعض الطلاب فى الفروع المختلفة . وهناك نظام الدراسة الذى يؤدى إلى درجة الشرف الجامعية Honours De-gree وهو نظام أكثر تعمقا من الدراسة التى تؤدى إلى الدرجة الجامعية العادية .

وبالنسبة للإمتحانات توجد إمتحانات تجريها الأقسام بمعرفة أعضاء هيئة التدريس . كما توجد إمتحانات تجريها الجامعة يشرف عليها مجلس عام للإمتحانات يشكل من الممتحنين من أعضاء هيئة التدريس وأعضاء من الخارج .

وتمتد السنة الدراسية من سبتمبر إلى يونية . وهي مقسمة إلى ثلاثة فصول دراسية : فصل الشتاء - فصل الربيع - فصل الصيف . كل فصل مدته عشرة أسابيع . ومدة الدراسة بالجامعة ثلاث سنوات على أساس التفرغ الكامل ، وهناك إتجاه متزايد لإضافة سنة رابعة للحصول على التجربة العملية فى الصناعة والتجارة وهى تكون جزءا من الدراسة . وفى بعض التخصصات المهنية كالطب وطب الأسنان والعمارة يتطلب من الطالب دراسة أكثر من ثلاث سنوات .

إذا اجتاز الطالب الإمتحانات بنجاح يمنح فى نهاية المدة درجة الليسانس أو البكالوريوس Bachelor's degrss . أما طالب الطب فيدرس برنامجا يحصل بموجبه على درجتين جامعيتين إحداهما في الجراحة والثانية فى الطب . وهما يمثلان الحد الأدنى للطبيب .

ومعظم الطلاب فى الجامعات البريطانية يدرسون للدرجة الجامعية الممتازة أو من مرتبة الشرف Honours degree . وهى تتطلب دراسة وإمتحانات صعبة مع إعداد تقرير أو بحث عن مشروع دراسى .

إدارة الجامعات وتمويلها :

يحكم الجامعات البريطانية ميثاق يسمى ميثاق الجامعة University Charter . وهو يحدد بصورة عامة الإطار العريض لدستور الجامعة ووظائفها . وفى ظل هذا الإطار تتمتع الجامعة بالإستقلال الذاتى والحرية فى إتخاذ القرارات التى تتعلق بالنواحى الأكاديمية والتدريسية بها والحق فى منح الدرجات العلمية .

وتتكون الإدارة العليا للجامعة فى بريطانيا من مجلس الجامعة Untversity Council وهو يتكون من أكاديميين وأناس عاديين . أما إدارة الحياة اليومية للجامعة فهى من اختصاص مجلس تنفيذى Senate يرأسه عادة رئيس الجامعة Vice Chancellor وهو عادة من الأكاديميين المرموقين .

أما الأمور المباشرة المتعلقة بالكليات فهى تناقش بمعرفة هذه الكليات . وترفع نتيجة دراستها إلى المجلس التنفيذى . ويرأس الكلية عميد كما هو الحال فى بقية الجامعات . وتتكون الكلية من أقسام علمية . وهى تقوم بإدارة أمورها وشئونها الخاصة بالتدريس والبحث .

وتدار الجامعات البريطانية - باستثناء أوكسفورد وكمبريدج لتقاليدهما الخاصة - بواسطة لجان أكاديمية أو غير أكاديمية متفرعة عن مجلس الجامعة . وكان الأساتذة يحظون بنفوذ كبير في هذه اللجان وفي مجلس الجامعة . ولكن هذا النفوذ قد أنقص لدرجة كبيرة نتيجة زيادة نسبة الأعضاء من خارج هيئة التدريس التي تصل إلى الثلث بالإضافة إلى ممثلين إثنين أو أكثر في مجلس الجامعة واللجان المتفرعة عنه .

والواقع أن اشتراك الطلاب في الإدارة في الجامعات البريطانية بدأ منذ سنة ١٩٦٨ كرد فعل للثورة الطلابية التي عمت أوروبا وبخاصة في فرنسا حيث كان الإضراب العام وفي إيطاليا حيث احتل الطلاب الحرم الجامعي وأضربوا عدة شهور وفي أسبانيا حيث المظاهرات أيضاً . ولكن إشتراك الطلاب في الجامعات البريطانية هو بأعداد محدودة . وتنظمه قواعد معروفة . فبعض الأمور لا يؤخذ رأى الطلبة فيها مثل الإمتحانات . ويشتركون في الأمور الأخرى التي تهم شؤونهم .

ويتضمن ميثاق الجامعة ضمانات ضد التعصب والتمييز بالجامعات على أساس الدين أو العنصر أو السلالة أو الآراء السياسية . كما يتضمن الميثاق ضمانات ضد إساءة استخدام الحرية الأكاديمية عندما يستخدم عضو هيئة التدريس قاعات الدراسة للدعاية السياسية أو يثير الاضطرابات بين الطلبة أو يعرقل نظام الجامعة . عندها يمكن طرده من منصبه بناء على نص الميثاق . ومن ناحية أخرى يحمي الميثاق الأعضاء الذين يشعرون بأن حريتهم الأكاديمية قد أضيرت . وعلى العضو في هذه الحالة أن يتبع الأسلوب المشروع لسماع شكواه .

ويشرف على تطبيق ميثاق الجامعة مسئول يسمى بالزائر Visitor . مهمته البت في تطبيق وتفسير ميثاق الجامعة وقوانينها الأخرى . وإذا حدث خلاف قانوني بين الجامعة وأحد أعضائها فإن الزائر هو الذي يقوم بالفصل في هذا الخلاف . وسلطته نهائية في ذلك .

وإذا كان الإخلال بالحرية الأكاديمية من جانب الطلبة بإثارتهم الشغب فإن ذلك يعتبر إخلالا بالنظام . وعندها يتخذ ضدهم الإجراء المناسب . وقد يقاطع الطلاب المحاضرة أو أحد أعضاء هيئة التدريس ولا يحضرون محاضراته أو لا يقدمون ما

يطلب منهم من أعمال دراسية . ويعتبرون بذلك مخالفين للنظام الأكاديمي . ويمكن منعهم من مواصلة دراسة المقرر . وإذا كان الطالب حاصلا على منحة دراسية فإن إدارة المنح يمكنها إيقاف المنحة أو حرمانه منها .

قانون الإصلاح التعليمي ١٩٨٨ :

يعتبر صدور قانون الإصلاح التعليمي في بريطانيا في ٢٩ يولية ١٩٨٨ نقطة تحول هائلة في تاريخ التعليم البريطاني . فقد أعطى هذا القانون سلطة واسعة لم يسبق لها مثيل لوزير التربية والعلوم . وتشمل هذه السلطات التعليم العام والعالي على السواء .

وكانت أهم الإتجاهات الجديدة التي استحدثها القانون بالنسبة للجامعات وضع بعض الضوابط على الحرية الأكاديمية ووضع شروط جديدة لتعيين أعضاء هيئة التدريس ووضع بعض الضوابط لتنظيم منح الدرجات العلمية واستحداث نظام جديد لتمويل الجامعات .

بالنسبة لضوابط الحرية الأكاديمية ينص القانون على أن لهيئة التدريس حريتها الأكاديمية في إطار القانون . لكن عضو هيئة التدريس إذا عبر عن أفكار وآراء غير مألوفة أو أثار جدالا غير شعبي أو قام بدعاية سياسية فإنه يعرض نفسه للعقاب أو الحرمان من الوظيفة أو أية ميزات يحصل عليها .

أما بالنسبة للشروط الجديدة لتعيين أعضاء هيئة التدريس فقد ألغى القانون نظام التعيين الثابت أو الدائم واستحدث نظاما جديدا يمكن بموجبه الإستغناء عن خدمات عضو هيئة التدريس أو إنهاء عمله أو طرده بسبب قوي . ويمكن استخدام أساليب تأديبية ضد عضو هيئة التدريس ومحاكمته والنظر في أية شكوى ضده . وقد أنشأ القانون لهذا الغرض ما يسمى بمراقبي الجامعة University Commissioners . وهم من رجال الجامعة ولهم سلطة تعديل لوائح الجامعة وتعيين أعضاء هيئة التدريس وطردهم أو فصلهم ومحاكمتهم وتأديبهم ووضع الشروط والإجراءات الخاصة بهم . أما مجلس إدارة الجامعة Board of Governors فهو مجلس إداري تنفيذي يقوم بإدارة أمور الجامعة وتصريف شئونها وتسييرها . ولهذا المجلس مسئوليات فيما يتعلق بتمويل الجامعة والتصرف في ميزانيتها .

وقد حرر قانون الإصلاح التعليمي ١٩٨٨ كليات التعليم العالي والمعاهد البوليتكنيكية من سيطرة السلطات المحلية وجعلها تدار بواسطة مجالس إدارة خاصة بها Board of Governors . وجعل تمويلها مركزيا من الحكومة بعد أن كانت تمولها السلطات التعليمية المحلية . وبالنسبة لضوابط منح الدرجات العلمية فقد حدد القانون بعض الضوابط التي تنظم منح الدرجات العلمية لاسيما ضد منح ما يسمى بالدرجات العلمية الزائفة Bogus degrees .

وبالنسبة لتمويل الجامعات فقد ألغى القانون اللجنة التي كانت تختص بذلك والتي كانت تعرف باسم لجنة المنح الجامعية University Grants Committee (UGC) وحل محلها مجلس جديد يعرف بمجلس تمويل الجامعة أو التمويل الجامعي University Funding Council (UFC) ويتكون هذا المجلس من ١٥ عضوا يعينهم وزير التعليم منهم تسعة أعضاء من التعليم العالي . وهذا المجلس مسئول عن التصرف في الأموال التي يخصصها له وزير التربية والعلوم لتمويل الأنشطة الجامعية المختلفة بما فيها التدريس والبحث العلمي والأنشطة الأخرى التي يراها المجلس مناسبة .كما أنه يقدم المنح الدراسية حسب الشروط التي يراها مناسبة لمجلس إدارة الجامعة . كما أن مجلس التمويل الجامعي يقوم بتقديم النصح والمشورة لوزير التربية والعلوم فيما يتعلق بالتمويل والأنشطة التي يجب تمويلها . ومجلس إدارة الجامعة مطالب بتقديم المعلومات التي يتطلبها مجلس تمويل الجامعات أو التمويل الجامعي .

وأنشأ القانون مجلسا خاصا لتمويل الكليات والمعاهد البوليتكنيكية يعرف باسم Polytechnics and Colleges Funding Council (PCFC) أي مجلس تمويل المعاهد البوليتكنيكية والكليات .

ولهذين المجلسين لتمويل الجامعات والمعاهد البوليتكنيكية والكليات دور هام في تحديد المنح الدراسية التي تقدم للجامعات والكليات والمعاهد . وهكذا أصبح تمويل التعليم الجامعي مركزيا لدرجة كبيرة ولوزير التربية والعلوم اليد الطولى في ذلك.

وهناك مشروع قانون عرض عام ١٩٩٢ على البرلمان البريطاني بموجبه سيلغى مجلسا تمويل الجامعات وتمويل المعاهد والكليات . وسيحل محلهما مجلس موحد يعرف بمجلس تمويل التعليم العالي (HEFC) كما سيأتي بالتفصيل في السطور التالية عن التمويل .

تمويل الجامعات البريطانية :

يقوم بتمويل الجامعات البريطانية مجلس جديد أنشئ بموجب قانون ١٩٨٨ حل محل اللجنة الجامعية للمنح University Grants Committee . هذا المجلس يسمى مجلس تمويل الجامعة University Funding Council (UFC) ويتولى هذا المجلس تخصيص مبلغ من المال لكل جامعة للإنفاق منه على النفقات الرأسمالية والتدريس والبحث . كما أنه يتابع أعمال الجامعة في التدريس والبحث . وهناك مشروع قانون عرض على البرلمان عام ١٩٩٢ بموجبه يلغى هذا المجلس والمجلس الآخر الخاص بتمويل الكليات والمعاهد البوليتكنيكية وتوحيدها في مجلس واحد يعرف بمجلس تمويل التعليم العالي كما أشرنا .

وهناك مشروع قانون جديد للتعليم الممتد والعالي بموجبه يلغى مجلسا تمويل التعليم الجامعي والتعليم البوليتكنيكي والكليات ويحل محلهما مجلس موحد جديد لتمويل التعليم العالي يعرف باسم مجلس تمويل التعليم العالي Higher Education Funding Council . وسيقوم هذا المجلس بالوظائف التي كانت مخولة للمجلسين السابقين بموجب قانون الإصلاح التعليمي ١٩٨٨ .

ويتكون هذا المجلس مما لا يقل عن ١٢ ولا يزيد عن ١٥ عضوا يعينون بمعرفة وزير التربية . ويعين أحدهم رئيسا للمجلس بمعرفة الوزير أيضا . ويراعى في تعيين هؤلاء الأعضاء كما ينص مشروع القانون على أن يكونوا من بين رجالات التعليم العالي ذوي الخبرة وبعض رجالات الصناعة والتجارة والمال والمهن الأخرى الذين لهم خبرة وتجربة بالميدان .

وسيكون من وظائف هذا المجلس إلى جانب تمويل التعليم العالي تقويم نوعية وجودة التعليم العالي من خلال لجنة تنشأ خصيصا لهذا الغرض تسمى لجنة تقويم النوعية Quality Assessment Committee . تكون تابعة للمجلس . وتقدم هذه اللجنة النصيحة والمشورة للمجلس فيما يتعلق بالواجبات التي تقوم بها . وسيكون تقدير اللجنة لنوعية التعليم في مؤسسات التعليم العالي أساسا لتحديد الأموال التي تعطى لهذه المؤسسات للقيام بوظائفها في التدريس والبحث .

مصروفات الدراسة :

أعلن وزير التعليم كينث بيكر فى ٢٥ ابريل ١٩٨٩ أن الحكومة تخطط لرفع مصروفات الدراسة بالجامعات والمعاهد العليا للطلاب المتفرغين للدراسة على مستوى الدرجة الجامعية الأولى من معدلها الحالى وهو ٦٠٧ جنيها إسترلينيا (١٩٨٩/ ١٩٩٠) إلى حوالى ١٦٠٠ جنيها إسترلينيا عام ١٩٩٠/١٩٩١ . وتهدف هذه الخطوة إلى إيجاد توازن بين المنح وبين المصروفات الدراسية فى الإنفاق على التعليم العالى . بمعنى أن الحكومة تريد مزيدا من التمويل العام . لأن الطلاب غير الحاصلين على منح دراسية الذين يقبلون للدراسه بالتعليم العالى تقوم السلطات التعليمية المحلية بدفع نفقات تعليمهم من أموالها الخاصة وهى أموال عامة . وهذا النظام يعرف بنظام الجوائز Awards arrangements . وترى الحكومة والسلطات العليا المسئولة عن التعليم فى بريطانيا أن هذه الخطوة تساعد الجامعات والمعاهد العليا على أن تكون أكثر إستقلالا من الناحية المادية لما تحصله من مصروفات من الطلاب . كما يساعدها على أن تعمل على جذب الطلاب وإشباع حاجاتهم وحاجات سوق العمل وزيادة فاعلية وكفاءة التدريس .

وهناك نظام جديد ابتداء من ١٩٩٠/١٩٩١ لمنح القروض للطلاب الذين يدرسون على أساس التفرغ للدرجة الجامعية الأولى على أن يقوم الطلاب بسداد هذه القروض بعد إنهاء دراستهم وإنخراطهم فى سوق العمل . ويقوم بتنظيم منح القروض وسدادها مجموعة من البنوك وجمعيات الإسكان . وقد ارتفعت المصروفات الجامعية إرتفاعا حادا . وأصبحت على (١٩٠٠/١٩٩١) على النحو التالى :

أولا - بالنسبة لطلاب الدرجة الجامعية الأولى :

- ١٩٧٥ جنيها إسترلينيا للطالب البريطانى الحاصل على منحة .
- ٦٧٥ جنيها إسترلينيا للطالب البريطانى غير الحاصل على منحة والطالب من إحدى دول السوق الأوروبية المشتركة .
- ٤٥٦٠ جنيها إسترلينيا فى تخصص الآداب للطالب الأجنبى .
- ٦٠٥٠ جنيها إسترلينيا فى تخصص العلوم للطالب الأجنبى .

ثانياً - بالنسبة لطلاب الدراسات العليا :

- ١٩٨٥ جنيها إسترلينيا فى العام للطالب البريطانى المتفرغ للدراسة .
- ٤٥٦٠ جنيهـا إسـترلينيـا فى العـام فى تخـصص الآداب للطالب الأجنبى المتفرغ .
- ٦٠٥٠ جنيهـا إسـترلينيـا فى العـام فى تخـصص العلوم للطالب الأجنبى المتفرغ.

ويلاحظ أن مصـروفـات الدراسـة بالنسبـة للطالب الأجنبى متـمـاثلة فى الدرجة الجـامعيـة الأولى والدراسات العليـا . أما الطلاب الذين يدرسون بعض الوقت دون تفرغ للدراسة فالمصروفات الدراسية بالنسبة لهم هى ٥٠٠ جنيها إسترلينيا في العام. وقد يكون هناك تغيير طرأ على هذه الأرقام حاليا .

خدمات الإقامة والترفيه :

تقدم الجامعات البريطانية خدمات الإقامة والترفيه لطلابها كما هو الحال فى كثير من جامعات الدول المختلفة . فهناك القاعات أو المدن الجامعية التى تتضمن الإقامة والأكل على أساس خدمة الطالب لنفسه . وتتوفر فى هذه القاعات أنواع من الترفيه الرياضى والثقافى والإجتماعي والترويحى . وكان يدفع الطالب حاليا ١٩٩١ حتى عام نظير إقامته فى القاعات أو المدن الجامعية بما فيها المأكل حوالى ١٥٠٠ جنيها إسـترلينيـا فى العـام . وهذا المبلغ يزيد قليـلا عن ثلثى المنحة التى تعطى للطالب لمواصلة دراسته بالجامعة والتى تصل إلى حوالى ٢١٠٠ جنيها إسترلينيا لا يدخل فيها قيمة المصروفات الدراسية . كما أن اتحادات الطلاب فى كل جامعة تقدم خدمات ترفيهية ورياضية وإجتماعية وثقافية متنوعة للطلاب . وهناك النوادى والجمعيات الكثيرة التى يجد فيها الطالب متسعا للنشاط الرياضى والإجتماعى .

وهناك تقليد معروف فى الجامعات البريطانية أن يكون ما بعد ظهر الأربعاء من كل أسبوع خلوا من الدراسة ليستطيع الطالب ممارسة نشاطة الرياضى والإجتماعى .

الخريجون والعمل :

أظهرت دراسة أجريت على العرض والطلب لخريجي الجامعات البريطانية أن ثلث الوظائف التي عين فيها الخريجون هي التي تحتاج إلى درجة جامعية . أما بقية ثلثي الوظائف فلا تحتاج إلى درجة جامعية . وأظهرت نتائج أخرى أن الوظائف التي عين فيها خريجو الجامعات يمكن أن يصلح لها خريجو الثانوية العامة المستوى المتقدم A- Level . ونصف الخريجين الجدد الذين دخلوا سوق العمل كان تعيينهم في وظائفهم على أساس ثقافتهم العامة لا التخصصية . ويصدق ذلك على القطاع العام والخاص على السواء . وبالنسبة للمهن العليا وجد أن ٢٤٪ من المديرين في إنجلترا حاصلون على درجات جامعية مقارنة بنسبة ٦٠٪ في فرنسا وألمانيا و ٨٥٪ في اليابان .

وتعتبر ظاهرة البطالة والتعطل عن العمل ظاهرة خطيرة في المجتمع البريطاني وغيره من المجتمعات في الشرق والغرب على السواء . إلا أن حدة المشكلة تزداد حاليا ١٩٩٢ في بريطانيا . وينسحب ذلك على خريجي الجامعات . وتشير الإحصاءات على مدى السنوات الثلاث ١٩٩٠ - ١٩٩٢ أن نسبة خريجي الجامعة العاطلين الذين يتلقون إعانة إجتماعية من الدولة قد ازداد من ٦٪ عام ١٩٩٠ إلى ١٠٪ عام ١٩٩٢ . وقد يضطر بعض الخريجين للعمل في وظائف صغيرة مثل فرز وتصنيف الخطابات في مراكز البريد أو ما شابه ذلك .

الجامعة المفتوحة :

يعتبر إنشاء الجامعة المفتوحة سنة ١٩٧١ . من التطورات الهامة في التعليم الجامعي في بريطانيا وهي تضم الآن ما يزيد عن خمسين ألف طالب . والبرامج التي تقدمها الجامعة للطلاب تتم من خلال الإرسال التليفزيوني والإذاعي على المستوى القومي بالإضافة إلى المواد التعليمية المعدة خصيصا . كما توجد شبكة منتشرة في كل انحاء البلاد من المشرفين والموجهين يمثلون حلقة الاتصال بالطلاب ويقومون بتصحيح وتقييم الأعمال التحريرية لهم ، وعلى الطلاب أن يحضروا المقررات الدراسية التي تنظمها الجامعات في مناطقهم خلال العطلات الصيفية، وتستمر دراستهم لهذه المقررات لمدة أسبوع أو أسبوعين تكون الدراسة فيها مركزة وتستمر من الصباح إلى المساء .

وتخدم الجامعة المفتوحة الأفراد العاملين الذين يرغبون فى مواصلة الدراسة الجامعية ولكن ظروف عملهم لا تمكنهم من التفرغ للدراسة الجامعية النظامية ، ومع هذا فهناك عدد قليل من الطلاب المتفرغين يدرسون بالجامعة المفتوحة .

وتنظم المقررات الدراسية فى الجامعة المفتوحة على أساس الوحدات الصغيرة التى تكون فيما بينها مستويات دراسية لمختلف الفرق .

الدرجات الجامعية :

تمنح الجامعات البريطانية درجات علمية مختلفة مماثلة لمعظم الجامعات العربية وهى :

- الدرجة الجامعية الأولى أو درجة الليسانس أو البكالوريوس وهى على نوعين : الدرجة الممتازة أو درجة الشرف أو التخصص ، والدراسة فيها أكثر تخصصا والدرجة العادية وتكون الدراسة بها غير تخصصية وقد تمنح هذه الدرجة لمن لم يوفق فى الدراسة فى الدرجة الممتازة أو التخصصية . وفى بعض جامعات اسكتلندا يطلق على الدرجة الأولى ماجستير وليس ليسانس أو بكالوريوس .

درجات الدراسات العليا :

توجد فى الجامعات البريطانية كغيرها من الجامعات دراسات عليا على أساس التفرغ الكامل أو بعض الوقت لدراسة الماجستير والدكتوراه ، وعندما يسجل الطالب للدراسة يعين له مشرف يتولى توجيهه فى الدراسة . ويقابله بانتظام .

وبالنسبة لدراسة الماجستير هناك أساليب مختلفة للدراسة . منها أسلوب إعداد رسالة علمية Thesis والدفاع عنها علنيا . وهو النظام الشائع فى الجامعات العربية . وإذا أجاز الممتحنون الرسالة يمنح الطالب درجة M.phil . وهناك أسلوب المقررات الدراسية . فإذا أتم الطالب دراسة هذه المقررات بنجاح يمنح درجة الماجستير M.A . وهناك أسلوب يجمع بين دراسة المقررات وإعداد رسالة صغيرة Dissertation – على غرار النظام الأمريكى – يمنح الطالب بعدها درجة الماجستير M.A .

ومدة الدراسة للماجستير على أساس التفرغ الكامل عام دراسى واحد عادة إذا كانت بدراسة مقررات . أما إذا كانت هناك رسالة فإنها تتطلب سنتين عادة . أما بالنسبة للطالب غير المتفرغ فتصل مدة الدراسة عادة بين ثلاث وخمس سنوات .

وفى جامعة أكسفورد وكمبريدج تمنح درجة الماجستير فى الآداب فقط تلقائيا لكل من حصل على درجة الليسانس بعد فترة معينة من الزمن . أما درجات الماجستير فى الميادين الأخرى في هاتين الجامعتين فتخضع لنفس الشروط المتبعة للحصول على هذه الدرجة فى الجامعات الأخرى .

أما دراسة الدكتوراه فتكون على أساس إعداد رسالة متميزة يدافع الطالب عنها علنيا . وإذا أجازها الممتحنون يمنح الطالب درجة الدكتوراه ph. D. ومدة الدراسة للدكتوراه للطالب المتفرغ تتطلب عادة ثلاث سنوات على الأقل وقد تمتد أكثر من ذلك . أما الطالب غير المتفرغ فيحتاج إلى خمس سنوات على الأقل وقد تزيد عن ذلك .

وقد شهد عام ١٩٨٢ جدالا ونقاشا فى التعليم العالى فى بريطانيا حول الجوانب المختلفة للدراسة لدرجة الدكتوراه فى العلوم الإجتماعية . وقد شكل مجلس البحوث الاقتصادية والإجتماعية البريطانى Economic and Social Researh Council (ESRC) لجنة لدراسة موضوع درجة الدكتوراه فى العلوم الإجتماعية برئاسة الدكتور جراهام ونيفليد G . Winfield سنة ١٩٨٥ وأعد تقريرا معروفا باسمه : «تقرير ونيفيلد» (SRHE : pp.: 314-333) .

وقد ثار جدل حول الهدف من دراسة الدكتوراه هل هو التعليم والتوصل إلي معرفة أصيلة تضيف إلى رصيدنا من المعارف ؟ أم هو تدريب على أسلوب البحث العلمى وإجادة استخدامه وإتقان مهاراته ؟ كما تناول الجدل أسلوب الدراسات العليا وعلاقة الطلاب بالمشرفين وطريقة اختيار الطلاب . وكانت هذه الدراسات وغيرها التى سبق أن أشرنا إليها فى مكان آخر من هذا الكتاب الأساس الذى استندت إليه توصية مديرى الجامعات البريطانية بإدخال مقررات دراسية ضمن نظام الدراسة لدرجة الدكتوراه على غرار النظام الأمريكى وغيره من النظم المماثلة .

ودرجة الدكتوراه في بريطانيا على نوعين :

أ - دكتوراه الفلسفة : (ph. D.) وهى تمنح فى مجالات تخصص كثيرة بعد دراسة مدتها سنتان أو ثلاث تكرس فى البحث تحت إشراف أستاذ وتنتهى بتقديم

رسالة علمية . وقد يصاحب ذلك أيضا إمتحان تحريرى . ويعادل دكتوراه الفلسفة فى مجال الطب دكتوراه الطب M.D. أو D.M. ودكتوراه الجراحة (Ch.M. أو M.Ch).

ب- دكتوراه الإمتياز فى مجال التخصص D.Litt فى مجال الآداب و D.Sc. فى مجال العلوم، وهذا النوع من الدكتوراه يمنح للأشخاص المبرزين الأعلام فى ميدان تخصصهم ولهم إنتاج علمى منشور متميز . وهى لا تحتاج إلى دراسة منتظمة كما فى دكتوراه الفلسفة . وإنما تمنح على أساس الإنتاج العلمى المنشور .

٢- الجامعات الفرنسية :

تعتبر فرنسا مركز التقاليد الجامعية لجامعات العصر الوسيط ، فقد كانت جامعة باريس منذ إنشائها فى هذا العصر تسمى بأم الجامعات . ولعبت دورا قياديا فى إرساء التقاليد الجامعية والدفاع عنها ولكن الجامعات الفرنسية وعلى رأسها جامعة باريس قد تعرضت فيما بعد لمحنة شديدة انتهت بغلقها جميعا خلال الثورة الفرنسية . ثم أعيد إنشاؤها سنة ١٨٩٦ عندما اتحدت الكليات المنفصلة التى أنشاها نابليون وكونت جامعة باريس . ومنذ إعادة فتح جامعة باريس ظلت مقيدة بالمركزية النابليونية الشديدة . وتحكمت هذه المركزية فى تشكيل التقاليد الجامعية الفرنسية سواء لجامعة باريس أو الجامعات الفرنسية الأخرى التى أنشئت فيما بعد . وظلت هذه الجامعات تعمل فى ظل قيود مشددة مفروضة عليها من جانب وزارة التربية التى كانت ومازالت تشرف على كل الجامعات فى البلاد . كما أن الجامعات تمول من الميزانية العامة للدولة ولا تشارك السلطات المحلية فى التمويل إلا نادرا .

وتوجد فى فرنسا حاليا حوالى ٢٥ جامعة حكومية تشرف عليها وزارة التربية القومية . وينسق بين هذه الجامعات مركز قومى للتعليم العالى برأسه وزير التربية كما أنه يضم بعض الطلاب . ويدير الجامعة مجلس منتخب يقوم بدوره باختيار رئيس الجامعة لمدة خمس سنوات . وينظم التعليم الجامعى فى فرنسا حاليا حسب قانون التوجيه Orientation الذى صدر فى نوفمبر سنة ١٩٦٨ كرد فعل لمظاهرات الطلبة كما سبق أن أشرنا . ويعرف هذا القانون أيضا بقانون إدجار فور نسبة إلى وزير التربية المعروف الذى كان وراء هذا القانون ، وقد حاول هذا القانون إصلاح الجامعات الفرنسية وتطويرها سواء من حيث البرامج أو المناهج أو نظم الإمتحانات أو توفير

الرعاية والتوجيه للطلاب ، واشتراكهم في الإدارة الجامعية . ومن الأمور التي استحدثها القانون تنظيم الجامعات الفرنسية لا على أساس الأقسام أو الكليات كما كان متبعا من قبل وإنما على أساس وحدات التعليم والبحوث Unites d'enseignement et de Rechercher - UER .

وتضم الوحدة عددا من الطلاب يتراوح بين ٥٠٠ و ٢٥٠٠ طالب . وتضم مجموعة من التخصصات المتكاملة فيما بينها . ويدير كل وحدة مجلس منتخب يقوم بدوره بانتخاب رئيس له من بين أعضائه يشترط فيه أن يكون استاذا محاضرا Maitre de Conference وقد يكون مدرسا Maitre Assistant . ولكن على الرغم من الجهود التي تبذل لتطوير البحوث في الجامعات الفرنسية فمازالت دون المستوى المطلوب سواد من حيث التمويل أو من حيث النوعية . فما ينفق على البحوث الجامعية في فرنسا متواضع إذا قورنت بالجامعات البريطانية والأمريكية .

كما أن البحوث في الجامعات الفرنسية كانت قبل إنشاء لجنة التعليم والإقتصاد عام ١٩٨٥ تقوم بها الجامعة ولا ترتبط بالمشاريع الصناعية والزراعية في المجتمع على عكس الحال في الجامعات البريطانية والأمريكية . وقد بدأت مؤخرا بعض الجامعات الفرنسية في هذا الإتجاه مثل باريس وتولوز وستراسبورج وجرينوبل . ويرجع ذلك إلى خوف الجامعات الفرنسية من وقوعها تحت نفوذ أصحاب هذه الصناعات . كما أن الجامعات الفرنسية ترفض أن تتعاون في البحوث التطبيقية وتهتم أكثر بالبحوث الأساسية . ويجب الإشارة إلى أن المركز القومي للبحوث العلمية يقوم بنشاط كبير في مجال البحوث في الميادين العلمية المختلفة . ويستعين المركز في نشاطه بأساتذة الجامعة . هذا إلى جانب مراكز البحوث المتخصصة الأخرى المستقلة عن الجامعة، مثل وكالة الطاقة الذرية والمركز القومي لدراسات الفضاء والمعاهد القومية لبحوث الطب والزراعة والطيران .

ويعتمد التعليم الجامعي الفرنسي عادة على المعرفة النظرية والمقدرة اللفظية وجمال التعبير . وهو قليل الإهتمام بالفكرة أو المضمون أو إتصال الأفكار بقيمة عملية أو وظيفية . ولذا ساد أسلوب المحاضرة . وكان الخريجون لا يجدون مكانا لهم

فى المجتمع إلا فى مجالات التدريس حيث يمكنهم أن يبيعوا التعليم النظرى المجرد الذى تعلموه . وكان شبح التعطل والبطالة سببا وراء ثورة الطلاب فى مايو سنة ١٩٦٨ .

وهناك نقطة أخرى تتعلق بعجز الجامعات الفرنسية عن ملاحقة النمو الكمى فى حجمها . فمباني جامعة السوربون التى أنشئت سنة ١٩٠٠ لتتسع لخمسة عشر ألف طالب كان عليها أن تستوعب ثلاثة أمثال هذا العدد سنة ١٩٦٧ . وكان من الضرورى أن يصبح الحصول على مكان فى قاعة المحاضرات مشكلة لكل طالب . ولذا يعتمد الطلاب على الإستماع في الخارج من مكبرات الصوت وشراء المذكرات ودراستها . ومن الطبيعي ألا يجد الطلاب أى فرصه للمناقشة والحوار . كما كان الطلاب يتركون بدون إشراف ويتولون بأنفسهم دراسة المقررات الأساسية لسنتين أو ثلاث يمتحنون فى نهايتها .

وكان من الإتجاهات التى استخدمها قانون الجامعات الجديد إدخال نظام الحلقات الدراسية وجماعات المناقشة كما أوجد نظام الإمتحانات الدورية .

نظام القبول :

تعتبر شهادة البكالوريا أساس القبول فى الجامعات الفرنسية . وكل حاصل على هذه الشهادة يمكنه أن يدخل الجامعة . ومن المعروف أن الطالب الفرنسى ينهى دراسته الثانوية إذا اجتاز إمتحان البكالوريا . ومن يرسب فى هذا الإمتحان يمنح شهادة إكمال الدراسة الثانوية . ومن الطبيعى ألا تحظى هذه الشهادة الأخيرة بالإحترام نظرا لأنها تمنح للراسبين فى إمتحان البكالوريا ومن ثم لا تؤهل للدراسة الجامعية .

وهناك فرق فى شروط الإلتحاق بالجامعة وغيرها من المعاهد العاليه مثل المدرسة البوليتكنيكية ومعهد المعلمين العالى حيث يكون الإلتحاق بناء على إمتحان مسابقة يتقدم إليه الطالب بعد دراسة مركز لمدة سنتين فى الفصول التمهيدية . وهى فصول فى مدرسة الليسيه . بعد دراسة بالكالوريا يسمح بالإلتحاق بها لمن أثبت قدرة تحصيلية كبيرة .

أما الجامعة فيكون القبول بها على أساس شهادة البكالوريا كما أشرنا إلا أن فرع الدراسة في البكالوريا يحدد نوع الدراسة التي يلتحق بها بالجامعة . فالبكالوريا أ ، ب وهي الدراسات الإنسانية والأدبية لا تؤهل للالتحاق بالدراسات العلمية بالطبع إلا باستثناء من مدير الجامعة .

وقبل صدور قانون سنة ١٩٦٨ كان يتم اختبار الطلاب في نهاية الدراسة الجامعية وليس قبلها . ويضطر كثير من الطلاب أن يتركوا الدراسة بعد قضاء سنوات في مدرجات الجامعة بدون الحصول على الشهادات التي كانوا يدرسونها . ولا تمثل المصروفات أي عبء على الطالب لأنها مصروفات رمزية تصل إلى ما يعادل حوالي ثمانية جنيهات إسترلينية في العام . وهذا يعني أنه لم يوجد نظام لاختيار الطلاب للالتحاق بالجامعة وإنما كان يترك الباب مفتوحا لكل راغب . وعليه أن يثبت كفاءته في آخر الدراسة . وهو وضع عالجه القانون الجديد كما أشرنا .

والدراسات التي عملت على تتبع الملتحقين بالتعليم الجامعي أشارت إلى أن ما يقرب من ربع الطلاب هم الذين كانوا يواصلون دراستهم حتى الإمتحان النهائي . وهذا يعني ضياع كبير في الجهد والوقت والمال . كما يعني من ناحية أخرى إفتقار النظام الجامعي الفرنسي إلى توجيه الطلاب منذ البداية في دراستهم . ويعني من ناحية ثالثة دخول كثير من الطلاب غير الجادين في التعليم الجامعي ويصبحون عبئا عليه ويزيدون من مشاكله ويعمقون من أزمته وتصبح عناصر للهدم أكثر من كونها عناصر للبناء .

والواقع أن أعدادا كبيرة من الطلاب تلتحق بالجامعة للإستفادة من المزايا الممنوحة للطلاب وفي نفس الوقت يعملون بأجر في الجهات المختلفة ولا يتفرغون لدراستهم . وهي كلها جوانب من القصور يتوقع أن تخف حدتها في ظل النظام الجديد .

أنواع التعليم الجامعي والعالي :

إن أية محاولة لوضع عراقيل جديدة أمام الطلاب للإلتحاق بالتعليم الجامعي والعالي تقابل بمقاومة شديدة لاسيما من الطلاب مثلما حدث سنة ١٩٦٨ عندما قام هؤلاء الطلاب بالمظاهرات الضخمة . ويشترط للإلتحاق بالجامعة الحصول على شهادة البكالوريا كما أشرنا . ويتم الإلتحاق بعد عملية إختيار مستمرة . والتعليم العالي في فرنسا على نوعين : الجامعات والمدارس الكبرى Grand Ecoles .

(أ) الجامعات :

إن الجامعات الفرنسية كالجامعات المصرية والعربية حكومية وتمولها الدولة . وتقوم الدراسة بهذه الجامعات على أساس نظام المراحل أو الحلقات Cycles باستثناء بعض التخصصات كالطب والصيدلة إذ تتم الدراسة فيها على أساس الأعوام الدراسية لا الحلقات . وهناك ثلاث مراحل أو حلقات للتعليم الجامعي :

الحلقة أو المرحلة الأولى :

وهي المرحلة التي يبدأ فيها الطالب إلتحاقه بالجامعة بعد حصوله على البكالوريا وهي شهادة إتمام دراسته الثانوية بالليسيه . وبعد إلتحاقه بالجامعة يستطيع الطالب أن يحصل على دبلوم الدراسة الجامعية العامة Diplome d'etudes Universitaires Generales (DEUG) بعد عامين من الدراسة . ويمثل هذا الدبلوم نهاية المرحلة الأولى من الدراسة الجامعية . وتتكون الدراسة في هذه المرحلة من نظام الوحدات Units كل وحدة تمثل عددا من المقررات الدراسية والتعيينات والأعمال العملية خلال العام الدراسي . ويتم تقويم الطالب في كل وحدة بمعرفة الأستاذ بصفة مستمره بالإضافة إلى إمتحان نهائي . ويتم تحديد المضمون أو المحتوى الأكاديمي لكل وحدة بمعرفة أعضاء هيئة التدريس في وحدة التعليم والبحث (U.E.R) المتصلة بالتخصص الأكاديمي للطالب وبعد موافقة مجلس الجامعة . ويتطلب إنشاء وحدات جديدة موافقة وزارة التعليم الوطنية التي تنظم تمويل استحداث وظائف تدريسية جديدة .

ويتطلب دبلوم المرحلة الأولى للدراسة الجامعية دراسة إثنتى عشرة وحدة بعضها إجباري وبعضها إختياري . وتحتاج دراستها إلى عامين عادة . ويكتفي عدد كبير من الطلاب بالدراسة إلى هذا الحد . ويرجع ذلك إلى إحساسهم بضخامة العبء الدراسي المطلوب أو صعوبة إعانة أنفسهم ماديا مما يضطر كثير منهم إلى العمل وعدم مواصلة الدراسة . ومع أنه توجد بعض المنح الدراسية التي تساعد الطلاب على مواصلة الدراسة إلا أنها قليلة ومحدودة وتعطى لآباء الطلاب ذوي الدخل المحدود .

الحلقة أو المرحلة الثانية :

يلتحق بها الطلاب الذين أنهوا الدراسة بالمرحلة الأولى . والدراسة بهذه المرحلة موجهة للإعداد العلمي والمهنى للحياة العملية على مستوى متقدم فى مجالات العلوم والإنسانيات والقانون والاقتصاد . ومدة الدراسة سنتان منفصلتان كل سنة مستقلة عن الأخرى . السنة الأولى تؤدى إلى الحصول على درجة الليسانس Licence . والسنة الثانية تؤدى إلى الماجستير Maitrise . ويستثنى من هذه المدة تخصصات معينة مثل الطب والصيدلة .

وهناك مقررات متعددة التخصصات تجمع الحلقتين أو المرحلتين الأولى والثانية معا وتؤدى إلى الحصول على مؤهلات فى الإقتصاد والإدارة واللغات الحديثة والرياضة التطبيقية والعلوم الإجتماعية . كما تؤدي إلي الحصول على الماجستير فى العلوم والتكنولوجيا والماجستير فى علوم الحاسب الآلى والعلوم الإدارية .

وتمثل هذه المرحلة المتطلب العادى لمدرسى التعليم الثانوى الذى يتحتم عليهم بعد الليسانس والماجستير أن يحصلوا على شهادة الإستعداد فى مهنة التعليم الثانوى (CAPES) أو شهادة الأجرجاسيون فى التعليم الثانوى . والإمتحانات لهاتين الشهادتين هى إمتحانات مسابقة يزداد فيها التنافس . والإستعداد لإمتحان الأجرجاسيون يتضمن دراسات على مستوى مماثل لمستوى المرحلة الثالثة .

الحلقة أو المرحلة الثالثة :

وهى تمثل الدراسات العليا . ولذلك يمكن للحاصلين على درجة الميتريز أو الماجستير أن يلتحقوا بها لمواصلة الدراسة لدكتوراه الحلقة الثالثة . وهى تتضمن درجة عالية من التخصص مع التدريب على أساليب البحث العلمي . وعلى هذا المستوى تمنح مؤهلات مهنية مثل دبلومات الدراسات العليا التخصصية DESS ودرجة الدكتوراه فى الهندسة ودكتوراه الحلقة الثالثة . والدراسة فى دكتوراه الهندسة ودكتوراه الحلقة الثالثة تتضمن دراسة لمدة ثلاث سنوات . السنة الأولى منها تنتهى بالحصول على دبلوم الدراسات المتعمقة . والسنتان التاليتان تكرسان للبحث العلمي الذى ينتهى بكتابة رسالة والدفاع عنها علنيا أمام لجنة المناقشة .

وهناك أيضا دكتوراه الجامعة وهى ليست شهادة حكومية باستثناء العلوم الإنسانية . وإنما تنظمها الجامعات نفسها . أما دكتوراه الدولة فتمنح للبحوث العلمية الأصلية ذات المستوى الرفيع . والدراسة بها تشمل القيام ببحث متصل تحت إشراف أستاذ . وقد تصل مدة الدراسة إلى ١٢ سنة فى الإنسانيات والعلوم الإجتماعية بينما تصل إلى حوالى خمس سنوات فى العلوم الطبيعية .

دراسة الطب والصيدلة :

سبق أن أشرنا إلى أن دراسة الطب والصيدلة تتم حسب السنوات الدراسية لا الحلقات . وفى السنة الأولى يشتد التنافس بين الطلاب . وهى تمثل مرحلة الإعداد للإمتحان الذى يتم على أساسه إختيار الطلاب للسنة الثانية . ويتطلب الحصول على بكالوريوس الطب سبع سنوات دراسية . أما التخصص فيحتاج إلى ثلاث سنوات أخرى . وخلال هذه السنوات يتم تدريب الطلاب فى مستشفيات الجامعة .

ومديرو المستشفيات الجامعية يتم تأهيلهم فى المدرسة الكبرى المعروفة باسم المدرسة الوطنية للصحة العامة Ecole Nationale de la Santé Publique أما الممرضات فيتم تأهيلهن فى مدرسة للتمريض تابعة لمراكز المستشفيات الجامعية . والإلتحاق بمدرسة المديرين ومدرسة التمرين يتم بناء على إمتحان مسابقة .

(ب) المدارس الكبرى :

هى مدارس أو معاهد ذات مركز مرموق . وهى تؤهل مختلف المهنيين كالمهندسين وغيرهم للعمل فى مجال الصناعة والتجارة . وأشهرها المدرسة البوليتكنيكية Ecole Polytechnique ومدارس النورمال العليا Ecoles Normales Superieures والمدرسة المركزية للفنون التطبيقية Ecole Centrale des Arts d'Administration ومدرسة الدراسات العليا التجارية Ecole des Huates Commerciales وتضم أيضا عدداً آخر من المدارس الهندسية المتنوعة مثل مدرسة المهندسين Ecole d'Ingenieur ومدرسة الأعمال أو التجارة العليا Ecole Superieur de Commerce .

وكل المدارس الكبرى تختار طلابها بناء على إمتحان مسابقة تشتد فيه المنافسة . وتوجد بالليسيه بصفة عامة فصول للإعداد للإلتحاق بالمدارس الكبرى . الدراسة بها

لمدة سنتين . وتتطلب دراسة ما بين ١٦ - ١٨ مقررا شاقا وساعات طويلة من الحضور وتمرينات تحريرية وشفوية وكثير من الواجبات المنزلية . ويدرس الطالب فى المدارس الكبرى لمدة ثلاث سنوات للحصول على الدبلوم الذى يؤهله للوظائف العليا .

إدارة الجامعات :

بالنسبة لإدارة الجامعات نجد أن فرنسا مقسمة إلى ٢٧ أكاديمية كل منها يمثل تقريبا منطقة إدارية حكومية . ولكل أكاديمية جامعة واحد على الأقل . وقد يكون بها أكثر من ذلك كما هو الحال فى منطقة باريس حيث يوجد ١٣ جامعة . ويرأس كل أكاديمية مدير Recteur مسئول عن إدارة التعليم بجميع مراحله حتى الجامعة . وهو أيضا يقوم بدور مدير الجامعة . ومدير الأكاديمية شخصية لها مكانتها الإجتماعية وله سلطات تعليمية واسعة داخل أكاديميته بما فى ذلك الرقابة المالية وتوزيع المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة . ويساعد المدير مجلس الجامعة وهو مجلس منتخب من أعضاء يمثلون مختلف الكليات . وهؤلاء بدورهم يمثلون المعلمين والطلاب وأعضاء هيئة التدريس ورجال الأعمال والسلطات المحلية .

هيئة التدريس :

تتكون هيئة التدريس بالجامعات الفرنسية من أربع فئات :

١- أستاذ Professeur وهو الحاصل على دكتوراه الدولة وله خبرة بالبحث العلمى .

٢- أستاذ مشارك Maitre de Conference .

٣- مساعدون Assistants .

٤- مدرسون Chargés de Cours وهم أحيانا من مدرسى الليسيه وحاصلون على الأجرجاسيون . ويقومون بإعطاء محاضرات إلى جانب أعمالهم بالليسيه .

البحث العلمى :

يتم البحث العلمى فى الجامعات الفرنسية بالتعاون مع قطاعات الصناعة بصورة متزايدة لاسيما منذ إنشاء لجنة التعليم والإقتصاد سنة ١٩٨٥ بمعرفة وزارة التعليم الوطنية . ومن مهمات هذه اللجنة تقوية العلاقة بين التعليم والإقتصاد وجعل التعليم

فى خدمة الاقتصاد بقطاعاته المختلفة . ومن مهماتها أيضا العمل على تحسين التعليم واقتراح أوجه الإرتفاع بمستواه . وقد قامت هذه اللجنة بعدة دراسات توصلت كلها إلى ضرورة الإرتفاع بمستوى التعليم فى المجتمع الفرنسى العمل على تهيئة ٨٠٪ من التلاميذ للوصول إلى مستوى شهادة بالكالوريا أو ما يعادلها بحلول عام ٢٠٠٠ .

المعلمون :

بالنسبة لمعلمى الحضانة والمرحلة الإبتدائية يتم إعدادهم فى مدارس النورمال حيث يقبل الطلاب الذين أنهوا المرحلة الأولى من الدراسة الجامعية (DEUG) . أما معلمو الثانوى فيتم إعدادهم فى الجامعات* .

(*) لتفصيل الكلام عن اعداد المعلمين فى فرنسا يرجع لكتاب لنفس المؤلف بعنوان : التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية . عالم الكتب . القاهرة ١٩٩٨ .

الإتجاهات المعاصرة للتعليم الجامعى
فى دول أوربا الشرقية

مقدمــــة :

شهد التعليم العالي فى دول أوربا الشرقية تطورات هامة بعد الحرب العالمية الثانية بصفة خاصة مع محاولة هذه الدول كغيرها فى إعادة بنائها الإقتصادى والإجتماعى الذى هزته الحرب من جذوره هزة عنيفة . وقد ساعدت التحولات الإشتراكية التى سادت هذه البلاد بعد ثورة أكتوبر فى الإتحاد السوفييتى (سابقا) على الاهتمام بالتعليم العالى والجامعات من ناحية وتطوير معاهده القائمة من ناحية أخرى . وقد أولى لينين وهو مؤسس الدولة السوفيتية الاشتراكية اهتماما كبيرا بالجامعات واعتبرها مصابيح التقدم الذى يحرزه المجتمع . وفى السنوات الأولى من حكمه أنشئت عدة جامعات جديدة فى الإتحاد السوفييتى كما وجه عنايته إلى تطوير الجامعات التى كانت قائمة لاسيما فيما يتعلق بتطوير البحث العلمى فيها والعناية بالمستوى العلمى لخريجيها . وكان هناك إهتمام مماثل فى الدول الإشتراكية الأخرى وبدرجات متفاوته . وقد تأثر التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعى بالطبع فى دول وسط أوروبا بالظروف التاريخية التى مرت بها البلاد . فقد حكمت هذه البلاد بقوى خارجية وخضعت لنفوذ وحكم سلطات أجنبية لسنوات طويلة . ولم تحصل على استقلالها إلا فى القرن التاسع عشر والقرن العشرين . وقد عملت هذه الظروف التاريخية على إعاقة التطور التعليمى الذى كان قد بدأ بالفعل من قبل فى التعليم العالى كما حال دون إنشاء هذا النوع من التعليم فى بعض البلاد الأخرى .

وتعتبر جامعة تشارلز التى أسست فى براغ سنة ١٣٤٨م من أقدم معاهد التعليم الجامعى فى وسط أوروبا . وكانت اللاتينية لغة التدريس بها حتى سنة ١٧٨٢م عندما حلت اللغة الألمانية محل اللاتينية فى التدريس . وفيما بعد سنة ١٨٨٢م قسمت الجامعة إلى قسمين : قسم تشيكوسلوفاكى وقسم ألمانى .

وفى بولندا ترجع بداية التعليم الجامعى إلى القرن الرابع عشر وعلى وجه التحديد سنة ١٣٦٤ عندما أنشأ كازيمير ملك بولندا فى ذلك الوقت جامعة فى كراكو التى

كانت عاصمة البلاد آنذاك . وعندما فقدت بولندا إستقلالها فى نهاية القرن الثامن عشر توقف تطور التعليم العالي بها لفترة طويلة .

ويرجع إنشاء أول معهد للتعليم العالى فى المجر إلى سنة ١٦٣٥ . أما التعليم الجامعي فى بلغاريا ورومانيا فهو حديث النشأة نسبيا وترجع نشأة أول جامعة فى هذه البلاد إلى القرن التاسع عشر . ويرجع السبب فى تأخر نشأة التعليم العالى فى هذه البلاد إلي الاحتلال التركى العثمانى الذى استمر لسنوات طويلة فى هذه البلاد .

وبعد الحرب العالمية الأولى ومع ظهور ألمانيا على المسرح العالمي كقوة مؤثرة تأثرت الجامعات فى كل هذه البلاد بنمط التدريب الذى ساد الجامعة الألمانية فى القرن التاسع عشر مع أن هذه الجامعات إحتفظت بنظامها التقليدى الذى يعود إلى القرون الوسطى من حيث تقسيمها إلى كليات وكراسي للتخصصات .

وكان التعليم النظرى هو الغالب فى التدريس بهذه الجامعات . وكان الأساتذة يتمتعون بامتيازات كبيرة كما كانت البحوث تمثل مكانا هاما فى هذه الجامعات . وكانت ضرورة التدريب العلمى ومطالبه مهملة بصورة أساسية . وهكذا كان الإهتمام الرئيسى فى هذه الجامعات منصبا بصورة رئيسية على التدريس والبحث النظرى أما تطبيقاته العملية فلم تكن تحظى باهتمام كبير . وكان يعترف بالحرية الأكاديمية فى البحث والتدريس بهذه الجامعات . ومع أن الدولة هى التى أنشأت هذه الجامعات وتولت الإنفاق عليها فإنها لم تكن تتدخل فى شؤونها وإنما كان يترك ذلك للمجلس الذى يدير الجامعة ويتمتع بالإستقلال الذاتي في إدارتها . كما كان الطلاب يتمتعون بحرية التعليم . فلم يكن عليهم مواصلة الدراسة بصورة مستمرة أو أداء الإمتحانات فى نهاية الفصل الدراسى أو السنة الدراسية . وإنما كان كل طالب فى ضوء معرفته بمسؤولياته يقوم بتحديد المحتوى الذى يدرسه والطريقة التى يدرسه بها . وكان هناك بالطبع حدود موضوعة فى التخصصات المختلفة بالنسبة للمدة التى يقضيها الطالب فى الدراسة . ومع هذا كان الطالب يقضى أحيانا مدة غير عادية فى دراسته الجامعية.

وقد تحكم التركيب الطبقى الإجتماعي فى هذه البلاد فى تشكيل النظام التعليمى ومنه نظام التعليم الجامعى بالطبع . فقد كانت هذه البلاد دولا متخلفة تحكمها طبقة

إقطاعية وتسيطر على مقدرات الأمور بها . وكان التعليم الجامعى إحتكارا للطبقة الحاكمة بهذه البلاد . وكان اختيار الطلاب يتم على أساس إجتماعى منذ مرحلة التعليم الثانوى التى تعد للإلتحاق للتعليم الجامعى . ولم يكن للطلاب من الأصول الإجتماعية الفقيرة نصيب يذكر فى هذا التعليم .

وبعد الحرب العالمية الثانية أحدثت الثورات الاشتراكية فى هذه البلاد تغيرات جوهرية فى التركيب السياسى والإقتصادى والإجتماعى والثقافى فى هذه البلاد . وترتب على تأميم مصادر الثروة والإنتاج واعتبارها ملكية عامة للمجتمع برمته أن تحول مركز القوة والسلطة من أيدى الطبقة الحاكمة السابقة إلى الطبقة الجديدة وهى طبقة العمال والفلاحين . وأصبحت الثقافة الإشتراكية أساس الديمقراطية فى هذه البلاد . وقد عملت التغيرات الثقافية الجديدة على التأثير بالطبع على التعليم الجامعى من حيث وظيفته ومحتواه والتركيب الإجتماعى للطلاب المستفيدين منه .

السمات الرئيسية للتعليم الجامعى :

هناك سمات رئيسية للتعليم الجامعى فى الدول الاشتراكية من أهمها :

١- التحول الجماهيرى :

وهو من أهم السمات الرئيسية للتعليم الجامعى فى الدول الإشتراكية . فقد تحول هذا النوع من التعليم من كونه إحتكارا وميزة ثقافية للطبقة الحاكمة والمتحكمة إلى كونه تعليما متاحا أماما جماهير القادرين على مواصلته بصرف النظر عن مكانتهم أو مركزهم الإجتماعى . وقد تطلب ذلك توفير تعليم إلزامى مجانى موحد ما بين سبع وعشر سنوات لقاعدة عريضة من الطلاب يمكن على أساسها تغذية التعليم الجامعى بما يحتاجه منهم ومن القادرين على مواصلة التعليم به .

٢- إعداد المتخصصين الإشتراكيين :

من المطالب الرئيسية الملقاة على عاتق التعليم الجامعى فى الدول الإشتراكية إعداد المتخصصين الإشتراكيين المدربين علميا والواعين بالتزاماتهم وبمسؤولياتهم الإجتماعية والذين يمكنهم إستخدام معارفهم ومعلوماتهم المتخصصة عن تفهم وقصد من أجل التقدم الإجتماعى والإقتصادى للبلاد . ولهذا الغرض كانت تعتبر الماركسية

الأساس العقائدى للبحث والتدريس والنشاط العلمى فى كل معاهد التعليم العالى على اختلاف أنواعها .

٣- النزعة العلمية التكنولوجية :

يرتبط نظام التعليم الجامعى بمطالب التنمية القومية للبلاد . فمعظم البلاد الإشتراكية كان يغلب عليها قبل الحرب العالمية الثانية الطابع الزراعى بصورة رئيسية . ومع اتجاهها نحو التصنيع وإرساء قاعدة تكنولوجية تقوم عليها كان لابد من الإهتمام بالتعليم التكنولوجى الجامعى ليواجه مطالب التصنيع . وهكذا كان يرتبط الإهتمام بالتعليم الجامعى التكنولوجى بالنزعة العلمية للفلسفة الماركسية اللينينية من ناحية وبمطالب التنمية الإقتصادية وحركة التصنيع من ناحية أخرى .

٤- التكامل بين التعليم الجامعى والحياة الاقتصادية والاجتماعية :

يؤمن المربون الإشتراكيون إيمانا كبيرا بقضية العلم للمجتمع . ويعنى هذا بالنسبة للتعليم الجامعى تكامل هذا النوع من التعليم - شأنه شأن أنواع التعليم الأخرى - مع الحياة الإقتصادية والإجتماعية برمتها . فهناك علاقات وثيقة تربط بين الدراسات التى تدرس فى الجامعات وما يتصل بها من البحوث العلمية وبين واقع الحياة الإقتصادية والإجتماعية ومتطلباتها . وقد أدخل العمل التطبيقى والأنشطة العملية كعنصر عضوى رئيسى فى المنهج . وهكذا تتلاشى الحواجز بين التقسيمات المعروفة للعلوم البحتة والتطبيقية والتدريب النظرى والعملى . كما أن التعليم الجامعي بحكم دوره فى الإعداد للمهن أصبح يحتم ضرورة الإهتمام بالتدريب والنشاط العلمى .

إدارة التعليم الجامعى :

تتمتع الدولة فى الدول الإشتراكية بسلطة ونفوذ كبير على تنظيم وتوجيه التعليم الجامعى . فالدولة هى التى تقوم بإنشاء معاهد التعليم الجامعى وتحدد أهدافه وبرامجه ومناهجه ومدة الدراسة به ونظم القبول والإلتحاق . وهى التى تعين المديرين ورجال الإدارة العليا وتحدد مرتبات هيئات التدريس والعاملين . وقد ظهر فى السنوات الأخيرة ضرورة تخفيف حدة المركزية فى إدارة التعليم الجامعى والعالى . واتجهت القوانين والتعليمات التى صدرت فى الدول الإشتراكية فى السنوات الأخيرة إلى تفويض معاهد التعليم الجامعي سلطة أكثر نسبيا فى الحركة والتصرف وبخاصة

فيما يتعلق بالنواحي الفنية مثل التجريب والبحث واستحداث أساليب تدريسية جديدة . كما أصبح للطلاب الحق في الإشتراك في إدارة المعاهد التي يدرسون بها . وتتركز مسؤولية الوزارات المسؤولة عن التعليم العالي في المسائل المتعلقة بالتوجيهات العامة والسياسة العامة التي ينبغي أن تلتزم بها تلك المعاهد . كما أن هذه الوزارات تقوم بتنظيم البحوث التربوية من أجل تطوير العمل التربوي وأساليبه .

ففي المجر استهدفت القوانين المنظمة للجامعات التي صدرت سنة ١٩٦٩ زيادة السلطات والمسؤوليات الممنوحة للجامعات لاسيما في المسائل الفنية . ويتشابه الوضع في بولندا مع المجر . وتقوم وزارة التعليم العالي بالإشراف إشرافا مباشراً على معظم معاهد التعلمي الجامعي . وتقوم الوزارة المعنية بتحديد ورسم الخطط البعيدة والقريبة للتعليم العالي . وتتضمن هذه الخطط المجالات الرئيسية للأنشطة والمبادئ التنظيمية الرئيسبة للعمل والإطار العام للبحوث والمناهج والقواعد المنظمة للدراسة . وتقوم وزارة الثقافة والفنون بالإشراف على كليات الفنون أو الآداب أما كليات العلوم الإجتماعية فتقع تحت الإشراف المباشر للجنة المركزية لحزب اتحاد العمال . وتقوم وزارة الصحة بالإشراف على الجامعات الطبية كما تقوم وزارة البحرية بالإشراف على الكليات البحرية .

ويكون إنشاء معاهد التعليم الجامعي أو إلغاؤها بقرار من مجلس الوزراء . ويكون الوزير المختص مسئولا عن إتخاذ الإجراءات المتعلقة بتنفيذ هذا القرار . ويساعد وزير التعليم العالي مجلس إستشاري يسمى مجلس التعليم العالي يتكون من ممثلين من أساتذة الجامعات عن الميادين المختلفة في الجامعات والكليات والمعاهد.

وفيما يتعلق بالمسائل والقواعد المنظمة للأنشطة الداخلية في الجامعات والكليات والمعاهد يقوم بها مدير الجامعة أو الرئيس المسؤول . وفي تشيكوسلوفاكيا يكون إنشاء وتنظيم معاهد التعليم الجامعي والعالي بقرار من الحكومة . وتقوم وزارة التربية بمسؤولية التوجيه المركزي لهذه المعاهد .

وتقوم المجالس العلمية للمعاهد المختلفة بتوجيه أمورها فيما يتعلق بالبحوث والتدريس والأنشطة المختلفة . وهناك المجلس القومى للتعليم العالى وهو يتكون من مديرى الجامعات وعمداء الكليات والخبراء . ويعتبر هذا المجلس هيئة إستشارية للوزير فيما يتعلق باتخاذ القرارات الخاصة بالمسائل المتعلقة بالتعليم العالى . وتضم إجتماعات المجلس ممثلين عن هيئة التدريس والطلاب .

وفى بلغاريا تقوم اللجنة القومية للتقدم العلمى والفنى والتعليم العالى بتوجيه التعليم العالى والتنسيق بين أنشطته . وتحظى أيضا الجامعات ومعاهد التعليم العالى بشئ من الإستقلال وبحرية أكثر نسبيا الآن فى إدارة أمورها الداخلية .

وفى رومانيا كانت كل معاهد التعليم الجامعى العالى خاضعة لوزارة التربية والتعليم لمدة طويلة . وتعدل هذا النظام فى الفترة الأخيرة بحيث أصبحت وزارة التربية مسئولة عن تحقيق وحدة التعليم بالإشتراك مع الوزارات الأخرى المعنية . وهذا يعنى وجود نظام مزدوج من الإشراف على التعليم العالى . ففى حين تتولى الوزارات المعنية الإشراف على معاهد التعليم العالى الواقعة في اختصاصها نجد أن وزارة التربية بالإشتراك مع هذه الوزارات تقوم بإعداد المناهج والبرامج والكتب ووضع الأنظمة المختلفة المتعلقة بالتدريب أو البحث أو التسهيلات والإمكانيات . كما تقوم وزارة التربية أيضا باعتماد خطط البحوث التى تقوم بها الجامعات والكليات واعتماد طبع المذكرات والمحاضرات والكتب والمعينات التدريسية . كما أن وزارة التربية أيضا هى التى تنشئ الكراسى الجديدة وهى التى تحدد إختصاصاتها . ولمجلس الوزراء سلطة أيضا فى الإشراف على التعليم الجامعى والعالى فهو الذى يقرر ويحدد أنواع التدريب وفتراته فى مختلف التخصصات . وهو الذى يقرر إنشاء مقررات دراسية مسائية وبالمراسلة . وهو الذى يحدد أعداد الطلاب الذين يلحقون بالتعليم العالى . ومنذ عام ١٩٧٣ منحت الجامعات والكليات مزيدا من الحرية إذ أصبح مجلس الجامعة هو الذى يتولى الأمور التنظيمية للمعهد الذى يتبعه .

وفى ألمانيا الديمقراطية ينظم التعليم الجامعى بناء على التوجيهات التى توضع فى خطط الدولة فيما يتعلق بالأنشطة الخاصة بالتدريس والبحث . ويشترك فى وضع هذه الخطط المسؤولون فى معاهد التعليم الجامعى وطلابه .

وفي الخمسينيات كانت المركزية الصارمة سمة مميزة لإدارة التعليم العالي في الدول الإشتراكية . فقد كانت الوزارات المشرفة على التعليم العالي تتدخل في أبسط الأشياء وأكثرها تفصيلا . وكان يتحمل المسؤولية الإدارية رجل واحد هو مدير الجامعة أو رئيسها . وبعد الحرب العالمية الثانية ظهر الإتجاه نحو التخفيف من حدة المركزية بمنح معاهد التعليم الجامعي حرية أكثر في الحركة والتصرف لاسيما في النواحي الفنية والأمور الداخلية التنفيذية . كما أصبحت إدارة الجامعة تقوم على هيئة أو مجلس بدلا من تمركزها حول سلطة رجل واحد . وأصبح لهذه المجالس أو الهيئات سلطات أوسع في اتخاذ القرار . كما ضمت في تشكيلها أناسا منتخبين يمثلون هيئة التدريس والخدمات التعليمية والطلاب والعمال . بيد أن هذا الدور الذي تلعبه هذه المجالس يختلف من دولة لأخرى . ففي بعض الدول تحظى هذه المجالس والهيئات بسلطة كبيرة نسبيا في مجال إتخاذ القرار . وفي بلاد أخرى يكون دورها إستشاريا بجانب سلطة رئيس الجامعة أو مديرها أو العمداء .

تنظيم التعليم الجامعي :

يشهد التعليم الجامعي في الدول الإشتراكية كما في غيرها من الدول فترة تحول هامة . وقد أشرنا إلى بعض التحولات التي حدثت في إدارة هذا النوع من التعليم من حيث اتجاهها نحو التخفيف من المركزية الصارمة وعدم تمركزها حول شخصية واحدة وأن إدارتها من خلال مجالس أو هيئات تضم بينها ممثلين منتخبين عن الأطراف الذين يتأثرون باتخاذ القرار . وينسحب هذا التحول أيضا على تنظيم التعليم الجامعي . وبصورة عامة يمكن القول بأن الجامعات ظلت محتفظة ببنائها التقليدي حتى عهد قريب . فكانت تضم كليات . والكليات بدورها تضم كراسي الأستاذية . ولم تكن هناك علاقة علمية أو تعليمية في الواقع بين الكراسي والكليات .

ومع أن هذا النظام مازال قائما في بعض الدول الإشتراكية كالمجر وتشيكوسلوفاكيا إلا أن معظم الدول الإشتراكية عدلت هذا النظام وأصبحت الجامعة تضم أقساما ووحدات على أساس المتطلبات العلمية والبحوث التي تقوم بها .

وكل قسم من هذه الأقسام يقوم بأنشطة علمية متداخلة ومتصلة بمتطلبات الإقتصاد القومي والتقدم العلمي . وهكذا تعمل هذه الأقسام على توفير الظروف

الفعالة لتكامل الجهود فى التعليم والبحث فى التعليم الجامعى . كما تساعد على الإسراع بتقدم العلوم وإستخدام الإنجازات العلمية . ويرأس كل قسم عادة مدير أو رئيس يساعده نواب له ومجلس للقسم يقدم له المشورة والنصح فى مجال العلوم والبحوث والمسائل المتعلقة بها .

وهناك إتجاه متميز فى التعليم الجامعى والعالى فى الدول الإشتراكية يتمثل فى الحرص على أن يكون المتخصصون فى المجالات الصناعية والإنتاجية المختلفة على وعى بالمضامين الإجتماعية والإنسانية لما يقومون به من أنشطة . وكذلك على وعى بالنتائج الإجتماعية والإنسانية المترتبة عليها . وقد وضع هذا الاتجاه موضع التطبيق فى كل الدول الإشتراكية بتقديم تاريخ الحركة العمالية . وأحيانا يضاف إلى ذلك علم النفس وعلم الإجتماع والإدارة فى إعداد المهندسين . أما الإتجاه الآخر الذى يتمثل فى تعريف المتخصصين فى العلوم الإنسانية بالدراسة المنظمة للتطورات الحديثة فى العلوم الطبيعية والرياضيات فهو غير معترف به بصفة عامة إلا بالنسبة للتخصصات التى تتطلب ذلك كميدان الإقتصاد وما يتطلبه إعداد الإقتصاديين من مهارات حديثة فى الرياضيات والأساليب الإحصائية .

تدريس اللغات الأجنبية :

هناك أيضا اتجاه عام فى الجامعات فى كل الدول الاشتراكية نحو الإهتمام بتدريس اللغات الأجنبية . وعلى كل طالب بصفة عامة أن يمتحن فى لغتين خلال دراسته العالية .

المناهج الدراسية فى الجامعات :

خضعت مناهج الدراسة الجامعية فى الدول الإشتراكية لمراجعات كثيرة فى السنوات الأخيرة بهدف تطويرها . وقد جاء هذا التطوير نتيجة التحولات السياسية والإجتماعية التى حدثت فى هذه البلاد لاسيما بعد إنهيار الستار الحديدى وما ترتب على ذلك من بعض الإنفراج السياسى والإجتماعى فى الداخل والإنفتاح العالمى فى الخارج . وبالنسبة للمناهج الجامعية فقد تخلصت بعض الشئ من القيود التى كانت تفرض عليها الإلتزام بمنهج جامد غير مرن لا تستطيع منه فكاكا . وقد أعطى التطور الجديد إمكانية للجامعات والكليات فى أن تعد مناهجها وبرامجها وأن تدخل

التغييرات المناسبة عليها بصورة دورية وأن تعمل على جعل المناهج جديدة وحديثة باستمرار .

ويتصل بالمناهج الجامعية ما نلحظه فى جامعات الدول الإشتراكية من نزعة واضحة إلى الإبتعاد عن التخصص الضيق أو الدقيق . وبدأت الجامعات بالفعل تنظر إلى إعداد المهنيين والفنيين من منظور أوسع من هذا التخصص الضيق . وأصبح مجال التخصص الضيق في الدراسات العليا فقط أى ما فوق الدرجة الأولى الجامعية.

وهكذا زادت أهمية المقررات الدراسية الرئيسية فى المناهج الجامعية . فطلاب الزراعة مثلا يدرسون الطبيعة والكيمياء وعلم الأحياء (النبات والحيوان) بصورة مركزة . وطلاب المهن التقنية يدرسون إلى جانب المقررات التقنية العامة موادا مثل الرياضيات والطبيعة والكيمياء والإلكترونات وغيرها بنسب تتفق مع مجال تخصصهم .

وهناك إهتمام بزيادة المقررات الإختيارية للطلاب . كما أن هناك إهتماما أيضا بربط الأصول النظرية بالتطبيقات العملية . ويرتبط ذلك أيضا بما نلحظة فى جامعات الدول الاشتراكية من الإهتمام بالمجموعات الطلابية الصغيرة وحلقات البحث والمناقشة والتطبيق العملى . ومن الممارسات الشائعة أن المحاضرات يجب ألا يتجاوز ما يخصص لها ٥٠ ٪ من ساعات المنهج الدراسى (وأحيانا ٤٠٪) .

وتستخدم الوسائل التعليمية والتكنولوجية التعليمية بصورة واسعة مثل الدوائر التليفزيونية المغلقة والآلات التعليمية والأفلام والشرائح والتسجيلات الصوتية والمعامل اللغوية وغيرها . وتثير مسألة الكتب الجامعية والمذكرات بعض المشكلات فى الدول الاشتراكية . ومن الممارسات الشائعة المعروفة أن فى كل بلد اشتراكى توجد دور خاصة للنشر تتولى طبع الكتب والمذكرات الجامعية وبيعها للطلاب بتكاليف زهيدة .

وتهتم الجامعات والكليات فى الدول الإشتراكية بتقييم الطالب دوريا وبصفة إستمرارية من خلال إشتراكه فى الأنشطة التعليمية المختلفة . وذلك حتى تضمن إستمرار عملية التعليم . ولا يعنى هذا عدم وجود إمتحانات فى آخر الفصل الدراسى أو آخر العام .

والمطلب الرئيسي الذي يشترط في الطالب عندما يكمل دراسته العالية هو أن يقوم بعمل للحصول على الدبلوم . ولا تمنح الدرجة الجامعية إلا بعد أن يقوم بهذا العمل الذي ينظر إليه من جانب الدول الإشتراكية على أنه يبرز قدرة الطالب الإبتكارية . هذا العمل الدبلومي يمثل أعلى صور الأداء الدراسي لدى الطالب . والهدف الرئيسي لهذا العمل هو أن يبرز قدرة الطالب على الأداء الإبتكاري الضروري النافع والمفيد إجتماعيا وإقتصاديا . كما يساعد على التقدم العلمي . وتكون الموضوعات المقدمة للطلاب لكتابة «رسائلهم» للعمل الدبلومي مرتبطة بخطة البحث أو البرنامج الخاص بالمعهد . وعلى هذا فإن عمل الطلاب على إعداد هذه الرسائل لعملهم الدبلومي يسهم في خدمة الخطة أو البرامج .

الدراسات العليا والبحوث :

تقدم الجامعات الإشتراكية مقررات متنوعة للدراسات العليا . من هذه المقررات مقررات تجديدية تفرضها التغيرات السريعة في المهارات المعرفية والعملية والعلمية للتطورات الإقتصادية . والهدف من هذه المقررات ليس الحصول على وظائف أعلى وإنما لإكساب طلابها أحدث الإنجازات العلمية والتكولوجية وتزويدهم بالمعلومات والمعارف الحديثة في مجال تخصصهم . وفي كل الدول الإشتراكية يمكن لأي متخصص حاصل على درجة من أي معهد عال أن يلتحق بالمعاهد المماثلة الأعلى بعد قضاء فترة من العمل الميداني . ويمكنه الحصول على مؤهل أعلى ولو من خلال الدراسة عن طريق المراسلة أو الدراسة المسائية أو الدراسات الصيفية . بيد أن الدراسات العليا في الدول الإشتراكية لا تقتصر على إعطاء مقررات دراسية في مجال تخصص معين وإنما تشمل مجالا أوسع يشمل المسائل المتعلقة بالتطور الإقتصادي والإجتماعي والسياسي والثقافي في البلاد .

وهذا يعني عدم الإقتصار على تعليم الفرد كمتخصص وإنما أيضا كفرد في مجتمع يتطلب من كل واحد أن يكون نشيطا إجتماعيا وأن يشارك في حياته العامة.

وفي السنوات التي تلت الحرب العالمية الثانية كان اهتمام الجامعات والمعاهد العالية بالبحوث قليلا . وكان معظم نشاطها إن لم يكن كله يتركز على العمل التربوي والتعليمي . وكان السبب في ذلك راجعا إلى الأولويات من ناحية والنظرة

التى كانت سائدة عن البحوث من ناحية أخرى . ذلك أنه كانت هناك مطالب كبيرة على الجامعات والمعاهد العالية للتركيز على مجالات التعليم والتدريب . يضاف إلى ذلك أنه كان ينظر إلى البحوث على أنها مسؤولية أكاديميات العلوم ومراكز البحوث. بيد أن التقدم العلمى والتكنولوجى قد أثبت بما لا يدع مجالا للشك أنه لا يمكن فصل تقدم التعليم الجامعى والعالى عن ازدهار نشاط البحوث فى هذه الجامعات والمعاهد . وهكذا بدأت الجامعات بصفة عامة والمعاهد العالية تهتم بالبحوث وتعتبرها جزءا هاما من نشاطها .

والبحوث التى تقوم بها الجامعات والكليات ذات طابع متنوع . وتركز الجامعات الكبرى على البحوث الأساسية الرئيسية . فى حين تهتم الجامعات الأصغر أو المتخصصة بالبحوث التطبيقية والمنهجية المتصلة بالعلوم الطبيعية والفنية (التقنية) . وفى كلا المجالين من البحوث يكون من المرغوب فيه أن تكون البحوث نابعة من واقع الميدان العملى ومساعدة على سد حاجة هذا الميدان . ومن أجل تحقيق هذا يتم تخطيط البحوث وتنظيمها بحيث تتكامل أنشطة البحوث فى الجامعات والمعاهد العالية مع التى تقوم بها أكاديميات العلوم ومراكز البحوث والهيئات والمنظمات الصناعية والزراعية أو غيرها . وهكذا تقوم كل هذه المؤسسات والهيئات المختلفة بتنفيذ برنامج مشترك متشابك من البحوث . ومما يساعد على التنسيق فى البحوث بين هذه الهيئات وجود ترابط قوى بينها . كما أن التعاون بين هذه الهيئات يأخذ صورا متعددة من بينها إسهام المؤسسات الصناعية فى تزويد معامل الجامعات بالمعدات والأدوات الحديثة . كما أن من الأمور العادية أن تقوم الجامعات بدعوة المتخصصين فى المجالات المختلفة خارج الجامعة للمشاركة بخبرتهم فى برامج الجامعة وما تقوم به بل ومساعدة الطلاب فيما يقومون به من عمل دبلومى فى السنوات النهائية . وكذلك يقوم الطلاب بالتدريب فى المصانع والهيئات كجزء من تدريبهم . وتوفر لهم هذه الهيئات فرص التدريب العملى .

ويعتبر تدريب الطلاب على البحث فى الجامعات قبل تخريجهم على جانب كبير من الأهمية . وتولى الجامعات اهتماما كبيرا إلى قيام هؤلاء الطلاب بالبحوث المستقلة كجزء من تدريبهم على البحث . وعلى هذا فإن اهتمام الجامعات بالدراسات العليا والبحوث يعتبر امتدادا لهذا الإتجاه .

الدرجات العلمية :

من السلطات الممنوحة والمخولة للجامعات الأوروبية الغربية والأمريكية حقها فى منح الدرجات والألقاب العلميـة . أمـا فى الدول الإشتـراكيـة فـإن هذا الحق من اختـصـاص وزير التـعليم العـالى . وهو يفـوض سلطتـه فى ذلك إلى لجان تعـمل في تعاون مشترك مع أكاديميات العلوم ومعاهد البحوث . ولا يوجد إطار موحد في هذا السبيل فى الدول الإشتراكيـة . وهناك صعوبة المقارنة بين هذه الدول فى الدرجات والألقاب العلمية لوجود اختلافات كبيرة بينها واتباع كل دولة لنظام خاص بها . ففى بولندا مثلا يطلق على خريج الجامعة الذى حصل على الدرجة الجامعيـة الأولى لقب «ماجستير» فى حين أن هذا اللقب يطلق على الصيادلة فقط فى تشيكوسلوفاكيا .
وفى المجر وتشيكوسلوفاكيا جرى التقليد على أن الجامعات والكيات المستقلة ذات المستوى الجامعى من حقها منح درجة تسمى «دكتوراه الجامعة» . وهو لقب يعطى لمن أنهى دراسته الجامعيـة . ويعطى أيضا لمن حصلوا على درجات جامعيـة من قبل ولهم خبرة مهنية تزيد عن مستوى الدرجة الجامعية التى حصلوا عليها . وهؤلاء يحصلون على هذا اللقلب العلمى بعد قيامهم ببحث وتقديم رسالة ومناقشتهم شفهيا فيها .

ومع وجود هذا الإختـلاف فـإنه يمكن القـول بصفـة عـامـة بأن هناك أسلوبين يمكن تميزهما فى منح الدرجات العلمية . الأسلوب الأول وهو منح الدرجات بمعرفة الجامعات بعد تقديم أطروحة أو رسالة علميـة يكون مسـتـواها العلمى مناسبا ويقوم صاحبها بالدفاع عنها فى مناقشة عامة . وقد يطلب من الدارس أن يؤدى بعض الإمتحانات الشفهيـة . ومثل هذه الدرجات التى تمنحها الجامعات هى درجة الدكتوراه الجامعية. أما الأسلوب الثانى فهو منح الدرجات العلميـة بمعرفة أكاديميات العلوم أو هيئاتها التابعة لها أو لجان حكوميـة أو سلطة عليا على المستوى القومى . والشروط التى تمنح بها الدرجات العلميـة من قبل هذه الهيئات موحدة . وهناك درجتـان علميتـان تمنحها هذه الهيئات هى درجة الكانديدات ودكتوراه العلوم . والشروط التى تمنح بهما هاتان الدرجتان هى إعداد رسالة علمية ومناقشتها بنجاح . وفى ألمانيا الشرقية يمتزج الأسلوبان فتعتبر الدكتوراه الجامعيـة التى تمنحها الجامعات من مستوى أقل من دكتوراه العلوم التى تمنحها أكاديميات العلوم .

وإلى جانب هذين الأسلوبين أو النظامين هناك أسلوب آخر لمساعدة الطلاب الممتازين الموهوبين في مجال البحوث للحصول على هذه الدرجات . وله أشكال مختلفة فالطالب الذى يتمتع بهذا النظام قد يكون متفرغا كل الوقت والنظام الشائع فى ذلك ما يسمى بنظام الأسبرانتورا أو الدكتورانتورا وهو للبحث . وعلى هذا يعطى منحة تفرغ دراسية أو قد يكون غير متفرغ أى أنه يقوم بالبحث إلى جانب عمله وكلا النظامين شائع فى الجامعات الغربية والعربية على السواء .

وفى كلا النظامين يقوم الطالب بإعداد رسالته تحت إشراف قسم فى الجامعة أو أستاذ بها . ومن الشائع هناك أن الطلاب يحصلون على درجاتهم الجامعية الأولى بتقديرات عالية أو ممتازة تمكنهم من الالتحاق بهذه الدراسة مباشرة بعد تخرجهم للحصول على الدرجات العلمية . وواضح أن هذين النظامين معروفين أيضا فى الجامعات الغربية والعربية على السواء . ويجب أن نشير إلى أن تعيين وترقية هيئة التدريس بالجامعات يتوقف على مؤهلاتهم العلمية وما قاموا به من بحوث بالإضافة إلى نشاطهم التربوى والتعليمى والأعمال التى يقومون بها فى مجال الحياة العامة .

التعليم فى دول الكومنولث المستقلة

يوجد فى دول الكومنولث المستقلة (الإتحاد السوفيتى سابقا) ثلاثة أنواع من التعليم العالى هى : الجامعات والمعاهد البوليتكنيكية والمعاهد المتخصصة .

(أ) الجامعات :

هى أضخم مراكز التعليم والتعلم فى البلاد وهى تدرب الباحثين والمتخصصين والمعلمين فى كل ميادين العلوم الإنسانية والطبيعية على السواء .

نظام الإلتحاق : ينظم الإلتحاق بالجامعة على أساس إنهاء المدرسة الثانوية العامة أو التخصصية بالإضافة إلى إمتحان للقبول فى ثلاثة مواد هى : اللغة الروسية والأدب الروسى أو اللغة القومية للطالب وآدابها ومادتين دراسيتين حسب نوع تخصص الدراسة التى يريدها الطالب .

الهيكل التنظيمى : يتكون الهيكل التنظيمى للجامعة من مدير يسمى Rector يدير الجامعة ويعاونه مساعدون للإدارة والتدريس والبحث العلمى . وتتكون كل جامعة من كليات برأس كل كلية عميد يختار بالإقتراع السرى للمجلس الأكاديمى لمدة ثلاث سنوات . والمجلس الأكاديمى هو الجهاز الإدارى الرئيسى للجامعة أو المعهد ويرأسه مدير الجامعة . ويتكون من مساعدى المدير وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام وممثلين عن هيئة التدريس والمنظمات الإجتماعية وبعض المؤسسات العاملة فى نفس الميدان وتتكون كل كلية من أقسام يرأس كل منها رئيس قسم .

وتتكون هيئة التدريس من :

- أستاذ (وهى أعلى درجة) .
- أستاذ مساعد .
- محاضر .
- مدرس .

(ب) المعاهد البوليتكنيكية :

هى المراكز الرئيسية لتدريب الطلاب فى مجالات الهندسة . كما تقدم تعليما للتدريب العلمى العام والبحث العلمى .

(جـ) المعاهد المتخصصة :

تقدم تدريبا متخصصا فى مجال تخصص واحد مثل عمل الآلات وأعمال المناجم والتعدين والتكنولوجيا الكيميائية والبناء والقانون والإقتصاد والتربية والمواصلات والإتصالات والمسرح والفنون . وللمعاهد المتخصصة ميزة وجود قاعدة علمية قوية ومعامل مجهزة فى ميدان معين كما أن لها علاقة قوية بالقطاع الإقتصادى الذى تمثله.

وهناك معاهد تقدم مقررات مسائية ودراسة بالمراسلة . وهى تمثل شبكة قومية واسعة من المعاهد والفروع . وهى تشمل مدارس تقنية عالية للعمال الذين يعملون فى المراكز الصناعية الضخمة . وينظم العمل والدراسة بحيث يدرس الطالب ستة شهور دراسة كاملة ثم يعمل ستة شهور مصحوبة بدراسة مسائية . ولهؤلاء الطلاب ميزة وجودهم فى مجال العمل . وهم يحصلون على أجور نظير عملهم كما يحصلون على إعانات مالية أثناء دراستهم النهارية . كما أن الدراسة المسائية بالمراسلة تمكن الطالب من الدراسة دون أن يترك أسرته أو عمله أو وظيفته . و ٤٥٪ من طلاب التعليم العالى يدرسون حسب نظام المراسلة والدراسة المسائية . وكل أنواع المعاهد العالية تتبع وزارات مختلفة . لكنها تحت إدارة اللجنة الحكومية للتعليم القومى فى الإتحاد السوفيتى سابقا . ونظرا للتطورات السياسية الأخيرة واستقلال الدول المكونة للإتحاد السوفيتى سابقا فإن هذه الإدارة ستتجزأ إلى إدارات فرعية مستقلة فى الدول المختلفة .

وتضم معظم معاهد التعليم العالى مدنا جامعية لإيواء الطلاب يدفع الطالب حوالى ٣٪ من الإعانة المالية التى يتلقاها نظير الاقامة فى هذه المدن . ويقوم مجلس الطلاب بأنشطة ثقافية وإجتماعية فى المدن الجامعية . كما يقوم الطلاب بأنشطة رياضية كثيرة وأنشطة أخرى خارج المنهج الدراسى . وتتلقى معاهد التعليم العالى مساعدات مادية قيمة من أجل رفاهية الطلاب من إتحادات التجارة . ومعظم الطلاب (٧٥٪) فى التعليم العالى يتلقون منحا مالية من الدولة لتغطية نفقات إحتياجاتهم . والطلاب الذين يحصلون على تقدير ممتاز يحصلون على زيادة ٢٥٪ فى منحهم ومن يرسب توقف منحته مؤقتا . وكل طلاب الدراسات العليا يحصلون على منح مالية ضعف ما يأخذه طالب الدرجة الجامعية الأولى .

الدرجات العلمية :

تمنح الجامعات والمعاهد العليا السوفيتية درجات علمية متنوعة . وأول درجة جامعية هى دبلوم الدراسات العالية . ويتطلب دراسة ما بين ٤ إلى ٦ سنوات دراسية على أساس التفرغ الكامل وحسب نوع التخصص . وتتكون السنة الدراسية من فصلين دراسيين مع إمتحان فى نهاية كل فصل .

وهناك درجة كانديدات العلوم وهى تعادل من الناحية الرسمية درجة الدكتوراه ph. D. . وهي تتطلب دراسة ثلاث سنوات . ويتركز البحث فيها على ميدان معين مع عمل رسالة يدافع عنها علنيا .

أما دكتوراه العلوم فهى أعلى درجة علمية وهى تمنح للباحثين الجيدين على أساس جهود علمية قيمة فى مجال التخصص مع عمل رسالة علمية .

التطوير المهنى لهيئة التدريس :

فى مراكز التعليم العالى المرموقة توجد كليات للتطوير المهنى لأعضاء هيئة التدريس تقدم برامج تجديدية وتدريبا على زيادة المهارات التدريسية . ومدة هذه البرامج من ٤ - ٦ شهور يتفرغ فيها عضو هيئة التدريس للتدريب .

التطورات الحديثة :

شهد التعليم العالى السوفيتى تطورات حديثة نتيجة التغير فى الظروف السياسية للبلاد . وينتظر أن تكون هناك تطورات متلاحقة فى ظل استقلال الدول المكونة للإتحاد السوفيتى سابقا . ويهمنا هنا أن نشير إلى بعض هذه التطورات .

منها صدور مرسوم فى أكتوبر ١٩٩٠ بموجبه تحصل الجامعات ومعاهد التعليم العالى على إستقلال أكبر وسلطة أوسع بالنسبة للميزانية والمنهج وطرق التدريس وتعيين هيئة التدريس . وسيكون للمعاهد العالية مرونة أكثر فى تنمية العلاقة مع ميادين الصناعة فى مختلف القطاعات فى الإقتصاد القومى . وهناك نزعة لتحويل المعاهد البوليتكنيكية إلى جامعات تكنولوجية مما يعطى الطلاب وهيئة التدريس فى هذه المعاهد ميزات إضافية .

وهناك إقتراح حاليا تحت مراجعة الحكومة ويؤيده كثير من المواطنين يتمثل فى إحلال نظام التعليم العالى التقليدى للدرجة الجامعية الأولى الذى يحتاج ما بين ٥ إلى ٦ سنوات بنظام ثنائى أى يتكون من مرحلتين . المرحلة الأولى تمثل مرحلة التعليم العالى الأساسى لمدة أربع سنوات تؤدى إلى الدرجة الجامعية الأولى . تليها المرحلة الثانية وهى مستوى مهنى متقدم يتطلب دراسة ما بين سنة أو سنتين بعد المستوى الأساسى ويؤدى للحصول على درجة الماجستير أو الدبلوم المهنية . وهذه الخطوة تضع نظام الدرجات العلمية العالية مع مستوى الدول الأخرى .

الإتجاهات المعاصرة للتعليم الجامعى في البلاد العربية

مقدمـــة :

إرتبطت الحياة الثقافية فى البلاد العربية الإسلامية فى العصور الحديثة بثلاث مراكز رئيسية أحدها فى القاهرة حيث كان الجامع الأزهر الذى أنشئ فى السابع من رمضان عام ٣٤٨هـ (٩٧٠م) وكان منارة هادية للعلوم الإسلامية تشع منه إلى مختلف بقاع العالم الإسلامى مع اختلاف درجة هذا الإشعاع باختلاف العصور . أما المركز الثانى فكان يتمثل فى جامعى الزيتونة والقيروان فى تونس وفز بشمال إفريقيا. وكانا أيضا منارة ثقافية إسلامية كالأزهر . أما المركز الثالث فكان فى القسطنطينية . وكانت البلاد العربية قبل استقلالها الحديث جزءا من الإمبراطورية العثمانية . وكانت القسطنطينية مركزا ثقافيا يفد إليه الطلاب الذين يريدون استكمال دراستهم العالية فى العلوم والطب وغيرهما . وظل الوضع على هذا النحو حتى بدأت البلاد العربية فى تحقيق استقلالها . وكانت مصر أول دولة عربية تعلن استقلالها عن الدولة العثمانية . ومع نمو الحركة القومية فيها إتجهت العناية إلى التعليم الجامعى وظهرت فكرة إنشاء جامعة .

وقد أنشئت بالفعل الجامعة المصرية سنة ١٩٠٨ كجامعة أهلية . وكانت أول جامعة عربية فى العصر الحديث . ثم تحولت إلى جامعة حكومية سنة ١٩٢٥ . وتعتبر الجامعة السورية (جامعة دمشق حاليا) التى أنشئت سنة ١٩٢٣ أول جامعة حكومية عربية . وتعتبر جامعة الإسكندرية (فاروق الأول سابقا) أسبق من غيرها من الجامعات العربية الأخرى لأنها أنشئت خلال الحرب العالمية الثانية . وجميع الجامعات العربية الأخرى أنشئت بعد هذه الفترة .

وقد نما أعداد الجامعات العربية نموا كبيرا خلال السنوات الأخيرة وأصبح الآن فى العالم العربى ما يزيد عن خمسين جامعة عربية فى مشرقه ومغربه . منها الجامعة الحديثة لتعليم الفلسطينيين فى الأرض المحتلة التى تعرف بجامعة «بيروت» نسبة إلى اسم بلدة قريبة من مدينة القدس فى فلسطين، وقد تطورت هذه الجامعة من

مدرسة عليا إلى كلية متوسطة ثم أصبحت جامعة فى سنة ١٩٧٥ وفى نفس السنة تخرج منها أول دفعة من الجامعيين الفلسطينيين الذين حصلوا منها على درجة البكالوريوس فى العلوم والآداب .

وتضم الجامعة كليتين للعلوم والآداب وتؤدى الدراسة فيها إلى الشهادة المتوسطة وإلى شهادة البكالوريوس فى العلوم أو الآداب مع تخصصات فى الفروع العلمية والأدبية المختلفة . وتولى الجامعة إهتماما خاصا بإحياء التراث الفلسطينى . وتقوم على أساس نظام الساعات التحصيلية المكتسبة الذى سبق شرحه . وتعتمد الجامعة على مساعدات الدول العربية المالية من ناحية والتبرعات والهبات التى تقدم لها من ناحية أخرى . كما تحصل رسوما دراسية من الطلاب تمثل أقل من نصف ما يتكلفه الطالب بالفعل . وهناك جامعات فلسطينية أخرى .

وهناك ثلاث جامعات غير عربية فى الوطن العربى هى الجامعة الأمريكية فى بيروت والقاهرة والجامعة اليسوعية فى بيروت .

وعلى الرغم من التقاليد العلمية العربية الأصيلة التى كانت أساس التقاليد الجامعية فى الجامعات الأوروبية فإن التعليم الجامعى العربى الحديث نشأ متأثرا بالتقاليد الجامعية الأوروبية فى إطاره العام وتنظيمه . ونشأ على أساس التقسيم الرباعى الذى ساد العصر الوسيط وهي دراسة الآداب (الفنون الحرة) والقانون والعلوم والطب . ومازالت بصمات هذه النشأة واضحة فى التعليم الجامعى العربى المعاصر . وينبغى أن نشير هنا إلى أنه قبل عام ١٩٣٠ لم يكن هناك تخصص للطالب فكان على الذى يريد أن يتخصص فى الأدب أو التاريخ أو النحو أن يمر قبل ذلك بعدد من اللغات (ثلاث لغات على الأقل) ثم بعدد من فروع المعرفة من علوم التعاليم (الرياضيات والطبيعيات) وبعدد من العلوم الاجتماعية (السياسة والاقتصاد والمنطق) . ومنذ عام ١٩٣٠ بدأت الجامعات نظام التخصص (عمر فروخ ص ٢٤٥) . وقد حاولت الجامعات العربية الحديثة أن تأخذ بأساليب متطورة من نظم الدراسة الجامعية ولكنها كانت دائما تتجه إلى الغرب غالبا وإلى الشرق أحيانا لتقتبس منه.

ووجدت بين الجامعات العربية تشكيلة غريبة . فجامعات المشرق متأثرة بالتقاليد الجامعية البريطانية والأمريكية . وجامعات المغرب العربي متأثرة بالتقاليد الفرنسية . وذلك لأسباب تاريخية معروفة . وكان ظهور الاتحاد السوفيتي (سابقا) كقوة عالمية مؤثرة وانفتاح أبواب بعض الدول العربية أمامه لاسيما لموقفه المتعاطف مع العرب من مشكلة إسرائيل أن توثقت علاقات ثقافية مع بعض الدول العربية . وامتد تأثيره من خلال ذلك إلى بعض النظم الحديثة للتعليم الجامعي لاسيما فيما يتعلق بالجامعات التكنولوجية .

وقد سبق أن تناولنا الكلام عن أغراض التعليم الجامعي وأهم الضمانات التي تكفل تحقيق هذه الأغراض وفي مقدمتها الإستقلا الأكاديمي العلمي والإداري والمالي. وهي كلها أمور تصدق على الجامعات العربية .

قضايا التعليم الجامعي المعاصر :

سنحاول في السطور التالية أن نتناول بعض القضايا الرئيسية المتصلة بالتعليم الجامعي المعاصر في البلاد العربية ومن أهمها :

١- الحاجة إلى التنسيق بين الجامعات العربية :

التنسيق بين الجامعات العربية ضرورة تفرضها عدة إعتبارات من أهمها أن العالم العربي وإن تقسم إلى دول تفصلها حدود مصطنعة فإنه يمثل وحدة إسلامية عربية إقتصادية وإجتماعية متكاملة . ومن هنا يصبح التنسيق بين الجامعات العربية منطلقا من منطق الوحدة العضوية والآمال والمصالح المشتركة للشعب العربي . ثاني هذه الإعتبارات أن التنسيق بين الجامعات العربية يساعد على التخطيط السليم لها ويساعدها على تحقيق أكبر فاعلية وأكبر عائد وتلافي التكرار في الجهود وما يترتب عليه من ضياع في الوقت والجهد والمال لاسيما إذا تذكرنا أن التعليم الجامعي باهظ التكاليف . فالتنسيق هنا يساعد على التخطيط السليم للجامعات العربية من ناحية ويساعد على ترشيد الأموال المستخدمة فيها من ناحية أخرى . ثالث هذه الإعتبارات أن التعليم الجامعي في البلاد العربية يواجه مشكلات عامة مشتركة نتيجة نشأة هذه الجامعات بصورة فردية لم يخطط لها في الصورة العربية الكلية . ومن ثم فإن التنسيق يساعد على تلافي هذه المشكلات ويصحح مسار التعليم الجامعي العربي .

والواقع أن هناك تنسيقا بين الجامعات العربية في داخل القطر الواحد من خلال الأجهزة المختصة وعلى مستوى العالم العربي كله من خلال إتحاد الجامعات العربية . ولكن على الرغم من الجهود التي لا تنكر في سبيل التنسيق بين جهود الجامعات العربية من جانب هذه المنظمات العربية فإن أمامها الكثير من أجل تحقيق صيغة فعالة من التنسيق تعمل على زيادة كفاءة التعليم الجامعي العربي وتوجهه في مساره الصحيح وتساعده على حل مشكلاته .

٢- ضرورة الربط بين التخصصات والإحتياجات الفعلية :

سبق أن أشرنا إلى أن من أهم وظائف الجامعات إعداد القوى البشرية ذات الكفاءة العالية وهي كفاءة تقوم في أساسها على التخصص المعرفي والمهني . ويصبح من الطبيعي إذن أن توجه الجامعة جهودها في التخصصات المختلفة نحو الإحتياجات الفعلية التي يتطلبها المجتمع . وهذا يعني ضرورة الربط بين إعداد الطلاب في التخصصات المختلفة وبين متطلبات المجتمع من القوى العاملة في هذه التخصصات . وعلى الرغم من أنه من الصعب الوصول إلى درجة من إحكام هذا الربط فمما لاشك فيه أن هناك مؤشرات إحصائية لنمو القوى العاملة في البلاد يمكن الإهتداء بها . وحتى عند غياب هذه المؤشرات فإن هناك وسائل تقديرية يمكن أن يهتدى بها في هذا السبيل .

والواقع أن التعليم الجامعي العربي يفتقر إلى الربط بين التخصصات الجامعية والإحتياجات الواقعية أو الفعلية للمجتمع من القوى العاملة . وهو ما يترتب عليه آثار ضارة من أهمها إنتشار البطالة بين الخريجين . وتأخذ هذه البطالة صورا مختلفة مقنعة بمعنى تشغيل خريج الجامعة في غير تخصصه أو عدم تشغيله لفترة طويلة مما يؤدي إلى هجرة الكفاءات البشرية التي تشعر بالضياع في ظل إرتجالية التعيين وعدم الدقة في وضع الشخص المناسب في العمل المناسب . كما أنها تضيع الفائدة المرجوة التي يترقبها المجتمع من التعليم الجامعي .

٣- ضرورة تصحيح هيكل التعليم الجامعي :

هناك شروط أساسية لابد من توافرها في الهيكل العام للتعليم الجامعي الصحيح لأي دولة . من أهم هذه الشروط التوازن بين التخصصات المختلفة النظرية والعملية

التطبيقية وبين الدراسات الجامعية الأولى والدراسات العليا، وبين أعداد الطلاب وكفاءة الحجم المكاني والإمكانيات والتجهيزات والمعامل، وبين إعداد الطلاب أيضا وأعضاء هيئة التدريس . والجامعات العربية وفق هذه المعايير أو الشروط تواجه كثيرا من مشكلات اختلال هيكل التركيب الجامعي . فالبيانات الإحصائية تشير إلى أن حوالى ٦٣٪ من طلاب الجامعات العربية في التخصصات النظرية و ٣٧٪ فى التخصصات العلمية . وبدون التقليل من أهمية التخصصات فإن المسألة تتعلق بمدى احتياج المجتمع العربى من هذه التخصصات . ونظرا لأن خريجى التخصصات النظرية لا يجيدون إلا المعرفة النظرية فإن سوق العمل الإنتاجى لا يحتاج إلا للقليل منهم . وتتجه أعداد كبيرة منهم إلى ميدان التدريس حيث يمكنهم أن يبيعوا هذه المعرفة النظرية التى تعلموها وجزء كبير منهم أيضا يتجه إلى مجالات العمل الحكومى ومجال الخدمات . ولا تسلم التخصصات العلمية أيضا من نقد . فإن معظم المعرفة التى يلتقونها نظرية غير تطبيقية عملية ومن ثم تتحدد قدرتهم الإنتاجية أيضا . ويصبح مثلهم مثل التخصصات النظرية فى أنهم يجيدون الكلام أكثر من العمل . وهناك ظاهرة أخرى لها آثار خطيرة على المجتمعات العربية . هى ظاهرة انعدام التوازن بين المعروض من القوى العاملة التى تخرجها الجامعات في التخصصات المختلفة وبين المطلوب من هذه القوى لسوق العمل مما يؤدى إلى تفشى البطالة بين خريجى الجامعات . وهو ما نشاهده فعلا فى كثير من الجامعات العربية المعاصرة . وقد أشارت إلى هذه الظاهرة دراسة حديثة بعنوان : «العرض والطلب للخريجين فى مصر» (Gholamreza pp. : 55-60) . كما أن بعض الجامعات العربية يعانى من تضخم الأعداد الكبيرة وبعضها يعانى قلة فى هذه الأعداد وكلا النوعين من الجامعات يفتقر إلى الاستفادة الكاملة من الطاقة الكلية للجامعة مما يشير إلى خلل فى هيكل التعليم الجامعى . وهناك أيضا اختلال التوزيع الجغرافى للجامعات العربية داخل الدولة وعلى المستوى العربى . وقد يكون من المفيد انشاء جامعات صغيرة لمواجهة احتياجات مناطق تعليمية معينة تتكون من أقسام علمية وأدبية لا كليات . ويكون الهدف من مثل هذه الجامعات مواجهة الاحتياجات التعليمية لمنطقة معينة وميزة هذا النظام أنه اقتصادى فى تركيبه الادارى والتنظيمى ويوفر كثير من الوقت والجهد والمال الذى ينفق فى الجامعات العادية .

كما أن الجامعات العربية مازالت ضعيفة الإرتباط بمجتمعاتها وينبغى أن تحظى مشكلات المجتمع باهتمام متزايد من الجامعات العربية وفى مقدمتها المشكلات المتصلة باستغلال الثروات الطبيعية والتعدين واستصلاح الأراضى وتربية الحيوان وتحلية المياه والطاقة الشمسية وتصنيع الغذاء والدواء وعلوم البحار والهندسة الألكترونية والكهربائية وغيرها من جوانب التكنولوجيا الحديثة .

٤- ضرورة تطوير نظام ترقية أعضاء هيئة التدريس :

اصبح الآن نظام الترقيات لأعضاء هيئة التدريس لاسيما فى مصر رغم تطويره عرضة للانتقادات لما فيه من ثغرات كثيرة فى مقدمتها الغموض والتعقيد وعدم التحديد والبعد عن الحيادية والموضوعية . وقد يكون من الأفضل فى رأيى العودة إلى النظام القديم مع تطويره . وكان فى ظل هذا النظام يترك لكل كلية تشكيل لجان الترقية بمعرفتها لترقية أعضاء هيئة التدريس بها وقد كانت لجانا ثلاثية . وعلى الرغم من أن هذا النظام له عيوبه أيضا فهو على الأقل واضح وسهل وعملى وميسور فيه اختصار للجهد والمال . والا فأين الثقة فى مؤسساتنا وأين استقلالية الجامعة؟ ولاشك فى أن القسم والكلية أقدر من غيرهما على الحكم على كفاءة أعضائها .

٥- ضرورة زيادة الإنفاق النسبى على التعليم الجامعى :

لاشك فى أن البلاد العربية تولى اهتماما متزايدا للتعليم الجامعى ولاشك أيضا فى أنها لا تبخل عليه بالأموال . ولكن التعليم الجامعى بطبعه مكلف بل وباهظ التكاليف لما يتطلبه من عناصر بشرية مكلفة وتجهيزات مادية مكلفة أيضا . ويجب أن نشير إلى أن كل تقتير مالى في التعليم الجامعى يترتب عليه تحديد لقدرته وكفاءته ونوعية خريجيه . وهذا يعنى أن تهتم الدول العربية بضرورة وضع المعدلات الحقيقية للتكلفة التى يتحقق معها بدون إسراف أو تقتير المستوى المعقول من التعليم الجامعى .

وإذا كانت نسبة ما ينفق على التعليم الجامعي إلى الدخل القومى دالة نسبية على اهتمام الدولة فإننا نجد أن العالم العربى يتفاوت فى مقدار ما ينفقه على التعليم الجامعى ما بين ٠,٥٪ و ٤,٥٪ وهى نسبة ينبغى العمل على زيادتها لقلتها عما هى عليه فى الدول الأخرى حتى تتناسب مع المطالب الحقيقية للتعليم الجامعى فى البلاد العربية .

ومن المعروف أن للحكومات العربية الدور الرئيسى فى تمويل الجامعات فى البلاد العربية نظرا لأن كل الجامعات العربية تقريبا جامعات حكومية والتعليم الجامعى مجانى تقريبا أيضا ولهذا يجب أن تولى الحكومات العربية عنايتها بزيادة الميزانيات القومية للتعليم الجامعي بها .

٦- ضرورة إيجاد مصادر جديدة للتمويل الجامعى :

يجب إيجاد مصادر جديدة للتمويل الجامعي وذلك بفرض ضريبة عامة رمزية بحيث لا تشكل عبئاً ضريبياً جديدا ولتكن نسبة واحد فى الألف من أرباح المؤسسات المختلفة وتقوم مصلحة الضرائب مثلا أو أى هيئة أخرى مماثلة بتحصيلها وتوريدها لحساب الجامعة . وهناك مصادر أخرى مثل التبرعات الخيرية والمعونات الدولية والاعتماد المتبادل بين الجامعات فى الدول المختلفة محليا وإقليميا وعالميا .

٧- ضرورة زيادة الإنفاق على البحث العلمى :

يعتبر البحث العلمى كما أشرنا معلما رئيسيا من الحياة الجامعية الصحيحة لدرجة يمكن معها القول بأنه لا جامعة بدون بحث علمى، فالبحث العلمى ضرورة لأية جامعة لدوره الهام في تنمية المعرفة وإغنائها وتقدم ميادين الفكر والتوصل إلى الحلول للمشكلات المختلفة .

ويتطلب البحث العلمى بالطبع الأموال اللازمة للمشتغلين به والتجهيزات والأدوات التى تلزمهم . ويبدو أن الجامعات العربية لم تعترف بعد بالأهمية التى يستحقها البحث العلمى . فهى تنظر إلى الجامعات أول ما تنظر على أن شغلها الشاغل تخريج الطلاب وهذه وظيفة لا غنى عنها بالطبع . لكن ينبغى ألا يحجب ذلك أنظارنا عن الرؤية الحقيقية لأهمية البحث العلمى فى الجامعة . ومما يدل على قلة اهتمام الجامعات العربية بالبحث العلمى ضعف المخصصات المالية المرصودة له . وقد يكون من المخزى أن إسرائيل تنفق على البحث العلمى مثلما تنفقه الدول العربية مجتمعة . وهذا يعنى ضرورة اهتمام الجامعات العربية بزيادة الإنفاق على البحث العلمى ورصد الميزانيات الخاصة له . قد يقال إن بعض الجامعات العربية لا يتوفر لها المناخ المناسب للبحث العلمى وهذه فى الواقع قضية زائفة . لأن أى جامعة عربية قائمة لابد وأنها تضم أعضاء هيئة التدريس المؤهلين . وهذا وحده شرط أساسى

للقيام ببحث علمى فى أية جامعة . إن البحث العلمى إلى جانب ما يهدف إليه من تنمية المعرفة وحل المشكلات هو تدريب للباحثين أنفسهم وإعداد للكوادر الجامعية من الباحثين والمتخصصين .

وينبغى ألا ينظر إلى البحث العلمى بالمعنى الضيق على أنه يقتصر على مجال العلوم الطبيعية فقط . إن البحث العلمى يمتد إلى كل ميدان سواء فى التخصصات النظرية أم العلمية ويتساوى فى ذلك من يقلب فى صفحات الكتب أو من يقف فى أى مختبر عظيم .

٨- ضرورة العناية بالخدمات الطلابية :

من الأمور الهامة فى أى تعليم جامعى ما يتعلق بالخدمات الطلابية التى توفرها الجامعة وفى مقدمتها خدمات الإقامة والترفية والرعاية الاجتماعية . وتهتم الجامعات الغربية بهذه الخدمات وتعتبرها جزءا رئيسيا من رسالتها وتوليه الاهتمام الذى يستحقه . أما فى جامعاتنا العربية فقلما نجد جامعة عربية تهتم بوجود أقسام داخلية للطلاب بها . إن حياة الطلاب معا فى بيوت الطلبة أو المساكن الجامعية توفر لهم مناخا مناسبا لنمو شخصياتهم وذلك من خلال اشتراكهم فى الأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية والترويحية التى توفرها هذه البيوت كما أنها تتيح للطلاب مجالات واسعة للتفاعل والاحتكاك بعضهم ببعض فى غير مجال تخصصهم وتفتح المنافذ الفكرية لتلاقح الطلاب من مختلف التخصصات . وهناك ميزات أخرى توفرها الإقامة الداخلية للطلاب . فهى توفر الجو الصالح لمن لا تسمح ظروفهم العائلية بتوفير الهدوء وراحة البال لهم، كما أنها توفر على الطلاب المغتربين مشقة البحث عن مسكن مناسب بالأجر المناسب أيضا ، كما أن الرعاية الإجتماعية والثقافية والصحية والرياضية مهمة للطالب الجامعى لما لها من دور فى تكوين شخصيته تكوينا صحيحا بعيدا عن أى هزات نفسية أو مرضية أو إجتماعية أو فكرية يتعرض لها .

٩- ضرورة تحسين نظام الدراسات العليا :

هناك قصور واضح فى نظام الدراسات العليا بالجامعات العربية لاسيما المصرية منها . ويتمثل هذا القصور فى نظام الدراسة ومناهجها ففى الوقت الذى نجد فيه نظم

القبول معقدة ومعوقة نجد أن الدراسة نفسها فيها بعض تسيب وعدم انتظام وقلة الالتقاء بين الطالب والأستاذ . وهناك أيضا بعض الممارسات غير المرغوبة من جانب بعض الأساتذة لاسيما الكبار منهم في محاولة الاستئثار بنصيب الأسد من عدد الطلاب الذين يسجلون للدراسات العليا فى درجة الماجستير والدكتوراه .

وينبغى هنا أن تشير إلى قصور مكتبات الكليات المختلفة وفقرها الواضح فيما تضمه أو تحتوى عليه من كتب ومراجع لاسيما الحديثة منها . والأسباب معروفة وهى تتلخص فى الناحية المالية . ولكنه عذر أقبح من ذنب . فكيف يستقيم الأمر لطالب الدراسات العليا من البحث والسير في دراسته . إن أهم شروط قيام أى دراسات عليا فى أي جامعة هو توفر الكتب والمراجع بصورة ملائمة متجددة وتوفر مكان الدرس والقراءة والبحث وتوفر الأستاذ المشرف الكفء . ولاشك أن توفر المكتبة الجيدة أساس لا غنى عنه لقيام الدراسات العليا . بل إن الجامعات والكليات فى الدول المختلفة قد تستدعى لجانا علمية من الداخل أو الخارج لتقويم مكتبات هذه الجامعات والكليات قبل أن يسمح لها بقيام دراسات عليا بها . وقد حدث هذا فى جامعة قطر عندما كان كاتب هذه السطور يعمل بها . إن الشعار الذى ينبغى أن يرفع لتحسين هذا الوضع هو «لا دراسات عليا بدون مكتبة جيدة» بكل ما يحمله معنى الجودة فى المكتبة العصرية الحديثة .

١٠- ضرورة تنمية أعضاء هيئة التدريس :

يعتمد نجاح أى تعليم جامعي جيد على مدى ما يتوفر له من عناصر جيدة من أعضاء هيئة التدريس، ولا كيان للجامعات بدون الهيئة التدريسية فهى حجر الزاوية بها وعلى أكتاف الأساتذة توقف دولاب العمل الجامعي، وتعانى البلاد العربية بلا استثناء من عدم توفر العدد الكافى لما تحتاجه من أعضاء هيئة التدريس، والجامعات العربية فى سبيل توفير ما تحتاجه منهم تسلك سبيلين لا ثالث لهما :-

الأول - الإعداد الداخلى :

وهو أسلوب طبيعى فى كل الجامعات إذ تقوم الجامعات بتفريخ هيئتها التدريسية بطريقة ذاتية، وهذا الأسلوب متبع في كثير من البلاد العربية حيثما يتوفر للجامعة نظام متطور من الدراسات العليا . إلا أنه فى ضوء واقع الجامعات العربية نجد أن

إمكانيات هذا الأسلوب محدودة لأسباب كثيرة منها عدم تفرغ الأساتذة المشرفين على البحوث وضعف إمكانيات البحث العلمي وتخلفه في بعض الأحيان عن المستويات العالمية في الجامعات الأخرى . وهناك نقاط ضعف في هذا الأسلوب من الإعداد تؤدي إلى تحديد النوعية والمستوى ومن ثم يجب استكمال هذا النقص بتوفير الزيارات الخارجية والمهمات العلمية من حين لآخر وحضور المؤتمرات العلمية الخارجية واستضافة الأساتذة الزائرين من الجامعات الأخرى سواء من العرب أو من غيرهم .

الثاني - الإعداد الخارجي :

هذا أسلوب عرفته الدول العربية وغيرها من الدول النامية وهو أسلوب يتفق مع الروح الإسلامية الحقيقية لعلمائنا الأوائل من المسلمين عندما كانوا يرحلون في طلب العلم ويتحملون مشقة السفر أياما وليالي في سبيل تحصيل هذا العلم على أيدي أهله . ولست في حاجة إلى تفصيل هذا الكلام لأن الشواهد على ذلك أوضح من أن أدلل عليها . وقد استمرت هذه التقاليد العربية الإسلامية حتى العصور الحديثة مع اختلاف في روح العصر بالطبع . فإذا كان أجدادنا الأول يدرسون العلم على يد أهله من علماء المسلمين لتوفر النابهين منهم آنذاك فإن أبناءنا اليوم يدرسون العلم على يد أهله من المسلمين وغير المسلمين وما أظن الإسلام يحول دون ذلك . فقد كان أسرى بدر من غير المسلمين يعلمون أبناء المسلمين بناء على طلب الرسول عليه الصلاة والسلام والأمثلة كثيرة أيضا .

وقد تحفظ المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي (مكة ١٩٧٧) في توصياته على إرسال البعثات الخارجية ونادى بالحد منها إلا في التخصصات التي لا تتوفر في البلاد العربية . وقد علقنا على هذه التوصية ضمن ملاحظات أخرى على توصيات هذا المؤتمر في مكان آخر وأشرنا إلى الرحلة في طلب العلم كتقليد أصيل في الإسلام، وعلينا أن نطلب العلم ولو في الصين، وإذا كان التخوف من إرسال البعثات الخارجية يبرره تعرض أبنائنا للإنحراف فإن العلاج لا يكون بمنع هذه البعثات أو بالحد منها وإنما يكون بتوفير الضمانات التي تعصم أبناءنا من هذا الإنحراف . وفي مقدمة هذه الضمانات ألا نرسل طلابا للدراسة بالخارج إلا للدراسات العليا وبعد حصولهم على الدرجة الجامعية الأولى من جامعاتنا حتى نطمئن إلى أنهم قد وصلوا إلى مستوى معقول من النضج الفكري والعقلي . كما يجب أن نوفر لهؤلاء الطلاب في الخارج

الرعاية المالية والإجتماعية التى توفر لهم راحة البال والطمأنينة بدرجة تمكنهم من الدراسة دون تشتيت لجهدهم وفكرهم، ويجب أن نوفر لهم أيضا المكان المناسب للعمل بعد عودتهم وأن توفر لهم سبل الحياة الحرة الكريمة والمناخ المشجع على العمل وأن نتيح لهم السفر للخارج لحضور المؤتمرات العلمية وعمل الزيارات التى توثق العلاقات العلمية لهم بالخارج وهو ما يساعد بدوره على توثيق علاقات جامعاتنا بالجامعات الأخرى المتقدمة . إن إعداد الكوادر الجامعية فى الخارج يتحقق معه أكثر من فائدة فإلى جانب توفر المناخ العلمى المناسب هناك أيضا ميزة ملاحقة التطور العلمى والتكنولوجى وهناك أيضا توثيق العلاقات العلمية والأكاديمية مع الجامعات الأخرى.

وعلى الجانب الآخر لهذا الأسلوب عادة ما تثار مسألة تحديده لقدرة الجامعات العربية فى إعداد أساتذتها وباحثيها وهي قضية جدلية لأن واقع الجامعات العربية يشير إلى عكس ذلك . فالإعداد العلمى لأعضائها في الخارج لم يحد من قدرتها الذاتية وإنما دعم من هذه القدرة وزاد من فاعليتها . وهناك نقطة أخرى تثار عادة هى أن أعضاء الجامعات الذين يعدون فى الخارج يدرسون مشكلات المجتمع الذى درسوا به وهي مشكلات تختلف بالطبع عن مشكلات بلادهم . وهذا صحيح ولكن مما لاشك فيه أن القائم بالبحث إنما يتدرب على أسلوب البحث واستخدام الأساليب العلمية فى الدراسة وهى ناحية أساسية فى إعداد الباحث واستخدام الأساليب العلمية وهو يستطيع بالطبع أن يطوع هذه الأساليب فى دراسة مشكلات بلده . والأمثلة على ذلك كثيرة مما يبرز أهمية الإعداد العلمى فى الخارج . وهناك نقطة أخيرة تتعلق بعدم عودة مبعوثى الجامعات فى الخارج بعد إكمال دراستهم أو ما يسمى بهجرة العقول البشرية . وقد سبق أن أشرنا إلى هذا الموضوع من المنظور العالمى وهى لا تقلل من خطورة الموضوع لكننا نختلف على أسلوب معالجته . فليس الحل هو منع الإعداد العلمى فى الخارج وإنما يكون بتوفير الرعاية الكاملة للمبعوث فى الخارج وبعد عودته كما أشرنا .

١١- ضرورة العمل على تحسين مستوى التعليم الجامعى :

هناك ضرورة ملحة للعمل على تحسين مستوى التعليم الجامعي والارتقاء بمستواه. فهناك انخفاض واضح يشكو منه الكثيرون إن لم يكن الجميع من تدنى مستوى

خريجي الجامعة . فأرباب العمل ومن يستخدمون خريجي الجامعة يشكون من ذلك ويشاركهم في هذه الشكوى أساتذة الجامعة والطلاب أنفسهم والمسئولون عن وضع سياسات التعليم الجامعي والمسئولون عن إدارته والإشراف عليه . ومع أن الجميع يحسون بالمشكلة إلا أنهم قلما يأخذون بمأخذ الجد العمل على علاجها والتغلب عليها . فمن ناحية تزايد الأعداد عن إمكانيات المؤسسات التعليمية والكليات مازالت هذه المؤسسات والكليات معامل تفريخ صناعي على نطاق واسع . وفي ظل تضخم أعداد الطلاب الملتحقين بالدراسة الجامعية تنخفض مستوياتهم . ومع ذلك يتخرجون ويمنحون الدرجات العلمية . ولكن هذه الدرجات والشهادات لا تعني شيئا لأنها لا تنعكس في صورة المهارة والاقتدار لدى الخريجين . فهم يتخرجون ولا يجيدون شيئا ذا بال إلا في حالات قليلة لا تبرر ما ينفق على تعليمهم من أموال وجهود . ومن هنا فإن الشهادات أو الدرجات العلمية التي حصلوا عليها تكون أشبه بالشيك بدون رصيد لا قيمة له .

وهناك مشكلة الفاقد أو المهدور في وقت الدراسة بالجامعة فمن ينظر فيما وصل إليه حال التعليم الجامعي الآن لاسيما في مصر يجد أن هناك هدراً كبيراً في وقت الدراسة يصل ثلاثة شهور أو يزيد من وقت دراسة الطالب . فالدراسة تبدأ عادة في شهر سبتمبر وقد تتأخر وفي مايو تبدأ الامتحانات والاستعداد لها ويكون الأستاذ مضطرا إلى إنهاء محاضراته قبل موعد الامتحان بفتره قد تكون أسبوعا أو أكثر . وقد يقوم الأستاذ عندئذ باختصار جزء من المقرر تسهيلا لطلابه أو قد يحذف جزءاً. والنتيجة طبعا معروفة بالنسبة لمستوى الطالب وتحصيله . وبين شهر سبتمبر ومايو نهاية الدراسة تكون هناك خلال السنة الدراسية إجازة نصف السنة والعطلات الرسمية والمناسبات وغيرها . وأثناء الدراسة قد يقضي الطالب معظم وقته الأسبوعي بعيداً عن حجرة الدرس ومدرجات المحاضرات والالتقاء بالأساتذة .

وإذا تحدثنا عن تجهيزات التعليم الجامعي من معامل وأجهزة عصرية حديثة ومكتبة جيدة نجد أن حظ هذه التجهيزات قليل وقد لا تتوفر في كثير من الأحيان وإذا توفرت فقد تكون بالعدد الذي لا يشمل كل الطلاب . والأسباب عادة معروفة وهي عدم توفر المال اللازم . ولكن للأسف الشديد على الرغم مما يقال من عدم توفير

الأموال اللازمة للانفاق على التعليم الجامعي والعالي فهناك هدر واضح فى سبل الانفاق وطريقتها . ومن هنا يكون من الضرورى ترشيد الإنفاق على التعليم الجامعى وقيام المسئولين عن هذا النوع من التعليم بدراسة مشكلة المهدور أو الفاقد فيه ووضع الضوابط والحلول الكفيلة بالقضاء عليها بما ينعكس على مستوى التعليم نفسه جودة وتحسينا .

١٢- اللغة العربية كلغة تعليم بالجامعات :

هناك سؤال يتعلق بمدى استخدام اللغة العربية كوسيلة فعالة فى التعليم الجامعي وإلى أي مدى يمكن أن تقوم اللغة العربية بدورها كلغة للتعليم الجامعى . ولعل هذا السؤال يهم كثيرا جامعات عالمنا المعاصر فى البلاد العربية باعتبارها قضية تختلف فيها الآراء . ولاشك أن إجابة هذا السوال تعتمد على عدة اعتبارات رئيسية من أهمها مدى كفاءة وقدرة اللغة العربية على القيام بمهام التدريس والبحث والتأليف فى مجال العمل الجامعي . وعلى الرغم من انقسام الآراء حول هذه النقطة بين مؤيد ومعارض فمما لاشك فيه أن اللغة العربية قد برهنت على أنها قادرة على أن تكون لغة للثقافة العالمية والفكر الرفيع . ولا يمكن إنكار الدور الذى قامت به فى إغناء الفكر الأوروبى والحضارة الغربية بل والتعليم الجامعى فى أوروبا خلال العصر الوسيط . يضاف إلى ذلك أن هذه اللغة قد أثبتت فعلا أنها قادرة على الوفاء بمطالب التعليم الجامعى المعاصر على الرغم من أن التقاليد السائدة بالجامعات العربية بصفة عامة تقوم على استخدام الفرنسية أو الانجليزية فى تدريس المواد العلمية والتقنية لاسيما بكليات الطب والهندسة والعلوم . ولكن إلى جانب هذا هناك أيضا جامعات عربية معاصرة تستخدم العربية تماما كلغة للتعليم كما هو الحال فى جامعة الأزهر وجامعة الزيتونة وجامعة دمشق وغيرها . وهناك اعتبار آخر يتعلق بمدى قدرة اللغة العربية على متابعة ومواكبة التطور السريع فى مجالات المعرفة والبحوث لاسيما فى الميادين العلمية والتقنية ومدى الفارق الكبير بين الجامعات العربية والجامعات الأوروبية والأمريكية فى التقدم العلمى والتكنولوجى وفى مجالات البحوث .

وهنا ينبغى أن نميز بين نقطتين على جانب كبير من الأهمية . الأولى أن استخدام اللغة العربية لا يعنى تجاهل اللغات الأجنبية أو عدم الإهتمام بتعليمها واستخدامها كمصدر من مصادر اكتساب المعرفة . إن طالب الجامعة وأستاذها على قدم المساواة لابد لهما من اللغة الأجنبية كشرط ضرورى من مطالب النمو المهنى .

والنقطة الثانية أن اللغة العربية مكانتها التى لا يمكن التقليل منها . وقد ظلت لعدة قرون لغة فكر وثقافة على مستوى رفيع فى جميع فروع المعرفة . وظلت الجامعات الأوروبية تعيش على أعمال العرب المترجمة . وعلى الرغم من ذلك فإن التراث الجامعى العربى الذى مازال يحيا فى الجامعات العربية يعتمد على التدريس بلغة أجنبية . وهذا يعنى الحكم على لغتنا العربية بالجمود والعزوف عن استخدامها كلغة للتعليم الجامعى . أليس من الغريب أن قوانين الجامعات فى البلاد العربية تنص على استخدام اللغة العربية فى التدريس كلغة تعليم ومع ذلك نسد آذاننا عن سماع ذلك . إن استخدام اللغة العربية للتدريس فى الجامعات العربية ضرورة تفرضها اعتبارات قومية وحضارية على جانب كبير من الأهمية . وينبغى ألا تضللنا الدعاوى المزيفة وألا تصرفنا عن رؤية الطريق الصحيح الذى يحتم علينا تنمية لغتنا باعتبارها الوعاء الثقافى لفكرنا وحضارتنا . وهذا يعنى ضرورة استخدامها لغة أساسية للتعليم فى جامعاتنا العربية . لقد تندر شاعر النيل حافظ إبراهيم على من يعيبون على اللغة العربية من دعاوى التشكيك التى أثيرت حولها لتبرير استخدام العامية أو الحروف اللاتينية وآن لنا أن نضع لغتنا العربية فى مكانها الصحيح فى جامعاتنا لتكون مرآة لفكرنا وانعكاسا لحضارتنا .

الجامعات الخليجية :

بقيت كلمة أخرى نوليها لجامعات الخليج العربى باعتبارها جامعات جديدة والهدف الرئيسى لكلامنا هو أن نناقش بصراحة الاحتمالات المطروحة للتعليم الجامعى أمام دول الخليج التى ليست بها جامعات أو حديثة العهد بإعلان قيام جامعات بها أو بها معاهد للتعليم العالى أو الجامعى ولم تستكمل بعد صورتها الجامعية الكاملة. وللدخول بصورة مباشرة إلى مناقشة الموضوع نقول إن هناك ثلاثة بدائل مطروحة للتعليم الجامعى فى الخليج ، كل بديل منها له جوانبه الإيجابية والسلبية

على السـواء لكنها تتفـاوت فيـما بينها بالطبع بحيث يمكن الموازنة بين هذه البدائل لاختيار افضلها وهو ما استهدفته من هذه السطور كما أشرت .

أول هذه البدائل هو إنشاء جامعة مركزية تخدم كل دول المنطقة وهو بديل أهم ما فيه أنه يجسد وحدة الخليج ويضع في اعتباره ترشيد الأموال المستثمرة في التعليم الجامعي وهو بديل بلاشك مكلف إن لم يكن باهظ التكاليف كما أنه يراعي حجم الأعداد المتاحة من الطلاب الذين يودون الإلتحاق بالجامعة في دول المنطقة . وإلى جانب هذا أيضا يراعي الإعتبارات العملية وتوفير المناخ المناسب لقيام جامعة ناشئة تحتاج إلى توفير ما يلزمها من أعضاء هيئة التدريس التي أصبحت سلعة نادرة دون الدخول في منافسات على اجتذابها .

إلا أن هذا البديل يثير أول ما يثير قضية اختيار المكان الذي ستقام فيه الجامعة ولاشك أنه يمكن التغلب على أية مشكلة تنشأ بخصوص المكان بفضل توفر النوايا الطيبة لدي دول المنطقة وحسن العلاقات القوية التي تربط بينها . ولكن مما لاشك فيه أن الفائدة الكبرى من وراء هذه الجامعة ستجنيها الدولة التي قامت فيها . إن مجرد وجود الجامعة في مكان ما يضفي عليه مغزى ومعنى لم يكونا موجودين من قبل . وهذا كلام لا يحتاج إلى شرح طويل لأنه يتعلق بقضية الجامعة ورسالتها في المجتمع الحديث التي سبق أن أشرنا إليها . فليست الجامعة مجرد مبان وأساتذة وطلاب وقاعات للدرس والمحاضرات وإنما هي في مغزاها ورسالتها أشمل من ذلك بكثير . ذلك أن جامعات اليوم كما كانت منذ نشأتها مشاعل على طريق التقدم وضرورة لدفع حركة الحياة في أوصال المجتمع ومواكبة ركب التطور لاسيما للدول التي تريد أن تعوض ما فاتها . وهناك بلاشك مكاسب محققة يجنيها المجتمع من وجود الجامعة على أرضه وبما تهيئه الجامعة من مناخ ثقافي وفكري لا يتأتى بدونها. والجامعة المركزية في أحسن صورها لن توفر إلا صورة جزئية من هذا المناخ وقد تفقد بذلك مضمونها الجامعي الحقيقي، يضاف إلى ذلك أنه رغم كل التشجيعات المتوقعة لطلاب دول الخليج على الإلتحاق بهذه الجامعة المركزية فإن الطلاب لاسيما الطالبات من غير الدولة التي بها الجامعة قد لا يتحمسون للبعد أو للرحيل للإلتحاق بالجامعة وذلك لاعتبارات عائلية واجتماعية . وهكذا يصبح معظم الطلاب والطالبات الذين

تجتذبهم الجامعة المركزية من أبناء المنطقة نفسها . والواقع أن فتح مجال التعليم الجامعى أمام الطالبات وتوفيره لهن فى مناطقهن مسألة على جانب كبير من الأهمية بالنسبة لدول الخليج حيث تشير بياناتها الإحصائية إلى تطور سريع هام يثير الدهشة أحيانا بالنسبة لتعليم الفتاة الخليجية . يضاف إلى ذلك أن فكرة الجامعة المركزية لا تضع في اعتبارها المعاهد العالية التى توجد بالفعل فى دول المنطقة وهى معاهد يمكن الاستفادة منها عند التفكير فى إنشاء الجامعة .

البديل الثانى هو إنشاء جامعة خليجية إقليمية أى جامعة لا مركزية لها فروع أو كليات موزعة على دول المنطقة . وأهم ميزات هذا البديل أنه ينسق التعليم الجامعى بين دول الخليج وفق أحسن الظروف ويتيح لكل دولة من دول الخليج أن تنتمى بصورة فعلية إلى الجامعة الخليجية وما يحققه لها أهمية الوجود الجزئى للجامعة بها .

كما إن هذا البديل يتوفر له الميزات الاقتصادية وترشيد رأس المال المستثمر إلى جانب الإعتبارات العملية الأخرى . وبمعنى آخر إن هذا البديل يضم كل ميزات البديل الأول ويزيد عليه ما يترتب على الوجود الجزئى للجامعة من فوائد بالنسبة لكل دولة فى المنطقة . لكن يعاب عليه أن قدرته على اجتذاب العناصر الوطنية من الطلاب والطالبات تظل محدودة على الرغم من زيادتها النسبية عن البديل الأول . يضاف إلى ذلك قلة ما يوفره هذا البديل من فرص للطلاب والطالبات تتناسب مع إمكانياتهم واهتماماتهم . ذلك أنه من المشكوك فيه أن تستطيع الجامعة اللامركزية تلبية كل الإحتياجات التربوية لهؤلاء الطلاب، ففى ظل الجامعة الإقليمية أو اللامركزية يتلاشى بالطبع تعدد الكليات . ومع أن هذا فى حد ذاته يعتبر ميزة فإنه من ناحية أخرى يعتبر أمرا معيبا . ذلك أن وجود كلية ما فى مكان ما من دول المنطقة سيحرم أو على الأقل يحدد مدى استفادة الأماكن الأخرى فى الخليج من خدمات هذه الكلية . وإذا كان هذا جائزا بالنسبة لبعض الكليات التى تتطلب ظروفا بيئية خاصة ككلية الزراعة مثلا أو ظروفا تنسيقية بين جامعات الخليج لاعتبارات أكاديمية وعملية ككليات الطب والهندسة فإنه بالنسبة لكليات مثل التربية أمر مطلوب لكل دولة خليجية نظرا لحاجتها المتزايدة من المعلمين والمعلمات . فكل دولة خليجية تحتاج إلى كلية للتربية التى تعد المعلمين والمعلمات في التخصصات العلمية

والأدبية والتربوية المختلفة . وأي كلية متكاملة للتربية هي في حد ذاتها ثلاث كليات : كلية للآداب وكلية للعلوم وكلية للعلوم التربوية والنفسية . وبهذا التصور يمكن القول بأن كلية التربية هي النواة الحقيقية للجامعة . إن كليتي التربية بدولة قطر على سبيل المثال كانتا قبل إعلان الجامعة تضمان عشرين قسما من الأقسام العلمية والأدبية والتربوية . وهي بهذا يمكن أن ينظر إليها من ناحية أخرى على أنها ليست كلية للتربية وإنما جامعة تقوم في بنائها التنظيمي على أساس الأقسام وليست الكليات كما هي العادة في الجامعات الأخرى . ويمكن أن يكون هذا نموذجا لما ينبغي أن تبدأ به الجامعات الخليجية .

وهذا يؤدي بنا بطريقة طبيعية إلى الكلام عن البديل الثالث وهو وجود جامعات خليجية متعددة وليست جامعة مركزية أو إقليمية . وواضح من عرضنا السابق أن هذا البديل يمتص كل الاعتراضات التي أثيرت حول البديلين السابقين فهو يتيح لكل دولة في المنطقة وجود جامعة بها بكل ما للجامعة من مغزى . وإلى جانب هذا يتيح لكل دولة أن تستفيد بما لديها فعلا من معاهد عالية . كما أن هذه الجامعة ستكون عاملا هاما على اجتذاب أعداد أكبر من الطلاب والطالبات . كما أنها تستطيع أن تسهم بصورة مباشرة في التطور الاقتصادي والاجتماعي للدولة بما توفره من قوى بشرية عالية الكفاءة وبما تقوم به من بحوث وبما تقدمه من خدمات علمية واستشارية للهيئات المختلفة وما تسهم به أيضا من حل مشكلات المجتمع وتهيئة المناخ الثقافي والفكري لتطوره .

لكن يعاب على الجامعات المحلية أنها مكلفة من الناحية المالية ويمكن أن يرد على ذلك بأن المردود الإقتصادي والإجتماعي لوجود الجامعة يفوق أهمية هذه الأموال المبذولة لاسيما لدول تعتبر قادرة عليه بما حباها الله به من إمكانيات وثروات وأموال . والأعتراض الثاني هو قلة عدد الطلاب المتوقع التحاقهم بكل جامعة على حدة . وأنا أعتقد أن هذه ليست بالمشكلة الحادة وهي مشكلة وقت لأن دول الخليج في نمو سريع وأعداد سكانها في تزايد مستمر وكذلك أعداد طلاب التعليم العام بها . ويمكن لهذه الجامعات أن تستوعب نسبة محددة من الطلاب العرب والمسلمين من خارج المنطقة لتوفير الأعداد المناسبة لها في البداية ، وأعتقد أيضا أنه يمكن ترشيد الإنفاق

على مثل هذه الجامعات من خلال التحكم في بنائها التنظيمي بحيث يكون على أساس الأقسام العلمية وليست الكليات كما سبق أن أشرت . ومع أن لنظام الكليات بريقه الذي يجذب الأنظار لاسيما للدول العربية في الخليج فإنني أعتقد أن نظام الأقسام أنسب لظروف جامعات الخليج . ولا بأس من أن تبدأ جامعات الخليج صغيرة ثم تكبر مع الزمن . وقد عبر عن ذلك أصدق تعبير أمير دولة قطر في كلمته بمناسبة تخريج أول دفعة من جامعة قطر في يونيه ١٩٧٧ فقال سموه : إننا لا نتطلع إلى إنشاء جامعة كبيرة الحجم وإنما نتطلع إلى جامعة عظيمة العطاء .

ولا يعني وجود جامعات خليجية إنعدام الصلة بينها بل إن التنسيق بين هذه الجامعات واجب وضروري . إن نقطة البداية قد تكون من الناحية العملية والإجتماعية أيسر وأسهل بإنشاء الجامعات الخليجية المستقلة التي تستفيد من واقع كل دولة ومما توفر لديها من مؤسسات أو إمكانيات للتعليم العالي . بيد أن من أهم المشكلات العملية التي يمكن أن تهدد الجامعات الخليجية في أول نشأتها ليس في توفير المباني أو المعدات أو حتى الطلاب بل أعضاء هيئة التدريس وهي سلعة نادرة كما قلت . وقد تشوه الصورة إذا انتهى الأمر إلى منافسات بين الجامعات على اجتذابهم . وهناك اقتراح يمكن أن نسوقه في هذا الصدد هو الأخذ بنظام الأساتذة الزائرين لسد النقص في احتياجات الجامعة من أعضاء هيئة التدريس . ويقوم هذا النظام على التعاون بين الجامعات العربية لتبادل الأساتذة الزائرين لمدة شهرين عادة لتدريس مقررات مركزة . وهكذا فإن نظام الأساتذة الزائرين يمكن أن يساعد بصورة عملية على التخفيف من حدة النقص الذي يمكن أن تواجهه الجامعات الخليجية في أول نشأتها حتى يتوفر لها من أبنائها من يتولون القيام بالوظائف التدريسية والإدارية للجامعة . بقيت نقطة أخيرة هي أن نجاح الجامعات المحلية يعتمد على مدى مرونة النظام وفعاليته وتوفير الضمانات الكفيلة بنجاحه وهي لكل هذا ينبغي أن تأخذ بنظام جامعي مرن . وقد أخذت بعض الجامعات العربية ومنها جامعات في منطقة الخليج بنظام أثبت نجاحه وقدرته على الوفاء بمطالب التعليم الجامعي في الخليج . وهو في نفس الوقت أسلوب متطور من الدراسة الجامعية على المستوى العالمي ونعني به نظام الساعات التحصيلية المكتسبة الذي سبق أن شرحناه . وهكذا يمكنني في

النهاية أن ألخص أهم معالم تطوير جامعات الخليج بأنها جامعات تقوم فى هيكلها التنظيمى على أساس الأقسام لا الكليات ويقوم برنامجها الدراسى على أساس نظام الساعات التحصيلية المكتسبة وتستفيد بصورة كبيرة وحيثما نحتاج من نظام الأساتذة الزائرين وفى نفس الوقت تعد الكوادر من أبنائها .

التعليم العالى فى الدول النامية :

شهد التعليم العالى فى الدول النامية نموا كبيرا فى أعداد الملتحقين والخريجين خلال العقود الماضية . ومع أن هناك تباينا كبيرا بين الجامعات فى هذه الدول من حيث الحجم والإدارة والمصادر البشرية والمادية فإنها تحمل خصائص مميزة عن مثيلاتها فى الدول الصناعية المتقدمة . فالجامعات فى الدول النامية بصفة عامة وباستثناءات قليلة ليس لها جذور عميقة فى ماضى هذه الدول مما يجعلها تبدو وكأنها مؤسسات غربية أو مستوردة ، ومازالت الدول المتقدمة تسيطر بدرجة كبيرة على عقول أجيال هذه الجامعات وعلى المعرفة العلمية والأكاديمية المتاحة لها . يضاف إلى ذلك أن جامعات الدول النامية أكثر اعتمادا على التمويل الحكومى وبالتالى فهى أقل استقلالا فى تصريف أمورها .

إن على الجامعات فى الدول النامية أن تتعامل مع مشكلات عويصة ناشئة عن ظروف السياسات القومية وضعف المؤسسات القائمة . ومع هذا فإن هذه الجامعات تعتبر ذات أهمية كبيرة عند شعوبها وحكوماتها . لماذا ؟ . لأن الجامعة مثلها مثل العلم القومى تجسد العزة القومية . كما ينظر إليها على أنها أداة هامة فى التنمية القومية وضرورة حتمية للحراك الإجتماعى إلى أعلى . وذلك بصرف النظر عن مضمونها ومحتواها وبصرف النظر عن مدى اهتمام الطلاب بالتفوق الفكري والأكاديمى . وبمعنى آخر فإن الجامعة ينظر إليها على أنها رمز فردى وجماعى للمركز الإجتماعى .

إن أحد الأسئلة الهامة التى تواجه التعليم الجامعى فى الدول النامية هو : هل تكون الجامعة أساسا مركزا للتعليم الأكاديمى أم للتنمية الإجتماعية ؟ بمعنى أن يكون التعليم الجامعى موجها كلية ومتوائما مع الثقافة القومية والمشكلات العملية للتنمية . وأن يكون البحث العلمى فى خدمة المجتمع بصورة مباشرة سواء بالنسبة لمجتمع القرية أو مجتمع المدينة .

لقد أشار البنك الدولى فى أحد تقاريره عن التعليم فى إفريقيا جنوب الصحراء إلى أربعة مثالب متداخلة تواجه إسهام التعليم الجامعى فى التنمية فى هذه الدول :

أولها : أن مخرجات التعليم العالى لم تعد مناسبة لظروف ومتطلبات التنمية .

ثانيها : أن نوعية هذه المخرجات يبدو منها التدنى والتدهور .

ثالثها : أن تكلفة المخرجات أو الخريجين عالية بدون مبرر .

رابعها : أن العائد أو المردود الإجتماعى قليل (World Bank .p. 72) .

وهناك بالطبع مشكلة العرض والطلب فى سوق العمل بالنسبة للخريجين . وقد حدث انخفاض فى الطلب وزيادة فى العرض بالنسبة للقطاع الحكومى والعام والخاص نتيجة التحولات الإقتصادية التى شهدتها هذه الدول فى الثمانينات .

وهناك عملية إحلال الخريجين الوطنيين محل القوى الوافدة العاملة فى هذه الدول. وهناك عدم التوازن بين المقبولين والخريجين بالنسبة للذكور والإناث . ورجوح كفة الاناث فى بعض الدول النامية لاسيما فى دول الخليج العربى مما أدى إلى وضع غريب. وهناك عدم المرونة فى بنية التعليم العالى ومؤسساته وفى نظام التعليم نفسه . فمع التقدم العلمى والتكنولوجى والتغير فى إتجاهات الشعوب نحو العلم والتكنولوجيا مازالت الغالبة من الطلاب أو أكثر من النصف (٦٠٪) تلتحق بالإنسانيات والأقسام الأدبية فى حين أن أقل من النصف (٤٠٪) يلتحقون بالأقسام العلمية . وهذا الإتجاه مازال الآن كما كان فى ١٩٦٠ كما يؤكده تقرير البنك الدولى (المرجع السابق) .

إن الوضع الغريب النسبة للتعليم العالى فى الدول النامية بما فيها الدول العربية أنه بينما الإقتصاد القومى غير قادر على إمتصاص الأعداد المتزايدة من الخريجين فإنه مواجه بنمو متزايد للطلب الإجتماعى على التعليم العالى . وهذا الوضع يولد إحباطا بين الخريجين العاطلين وبين أهليهم . كما أنه يمثل إهدارا هائلا وسوء استخدام لرأس المال البشرى .

وهناك مشكلة أخرى تتعلق بنوعية وكفاءة خريجى الجامعات . فالنوعية المنخفضة هى نتيجة تسرب الطلاب وتزايد أعداد الطلاب الفاشلين أو الراسبين فى الإمتحانات. وهذه المشكلة تتعلق بمدى توفر المواد التعليمية وضعف الإدارة الجامعية وضعف

مهارات التدريس . فبعض هذه الجامعات لا يتوفر لديها الإمكانيات الضرورية الأساسية للتعليم الجامعي لاسيما الأجهزة الحديثة والجديدة . ويشير تقرير البنك الدولى إلى سوء التجهيزات فى بعض الجامعات الإفريقية فلا يوجد كهرباء أحيانا بمعامل الطبيعة . وقد لا يوجد ماء لتجارب النبات والحيوان . والأجهزة العلمية كالميكروسكوبات قديمة وعفا عليها الزمن والأجهزة الأخرى عتيقة مما يجعل القراءات العلمية غير دقيقة . وقد لا توجد مواد كيميائية وغير ذلك (المرجع السابق) .

وفى ظل ذلك يمكننا أن نتصور نوعية خريج جامعة لم تتح له الفرصة الكافية للتدريب العملى والعلمى المناسب .

وهناك سبب آخر لضعف نوعية التدريس هو ضعف البحث العلمى وعدم توفر البيئة والمناخ المناسب لوجود بحث علمى مناسب على درجة معقولة من الكفاءة . ولنأخذ على سبيل المثال البحوث العلمية التى تقوم بها الجامعات فى التخصصات المختلفة لمنح الدرجات العلمية كالماجستير والدكتوراه . فقد أصبحت هذه البحوث فى كثير من الأحيان مملة بدرجة كبيرة لا تشجع المتخصصين على قراءتها أو الإهتمام بها فى كثير من الأحيان .

وهناك سبب آخر سبق أن أشرنا إليه فى تقرير البنك الدولى هو تكلفة التعليم العالى . فتكلفة الطالب فى الدول النامية كنسبة من الناتج القومى العام GDP يزيد سبعة أضعاف عن مثيله فى الدول المتقدمة . وهذا يعنى أن القلة القليلة من أفراد الشعب التى تلتحق بالتعليم العالى تحصل على نصيب كبير من ميزانية التعليم . وهذه القلة معظمها من أبناء الطبقة الغنية والمتوسطة . أما الطبقة الفقيرة فنصيبها أقل عادة . أما بالنسبة لقلة العائد أو المردود الإجتماعى للتعليم العالى فيمكن تفسيره بأن التعليم العالى فى الدول النامية يخضع لرقابة وتمويل عام من الحكومة . والطلاب وأباؤهم وأولئك الذين يستخدمون الخريجين فى المستقبل نادرا ما يسهمون فى تكلفة التعليم العالى . والعائد الفردى للتعليم يزيد عادة عن العائد الإجتماعى على المجتمع . يضاف إلى ذلك أن عدم كفاءة التعليم العالى وقلة مردوده تزداد حدتها بهجرة العقول البشرية المحلية التى لا يستطيع أن يتمصها الإقتصاد القومى.

والمناهج الدراسية فى جامعات العالم الثالث مغرقة فى النواحى النظرية وغير مخططة جيدا وفقا لتقدير الإحتياجات الفردية والإجتماعية . وفيها قصور فى الأهداف ومجزأة فى وحدات تعليمية جامدة . وعملية التقويم تتم فى مرات قليلة وعلى فترات متباعدة . فى حين أن الإتجاهات الحديثة فى التقويم تنادى بالتقويم المستمر .

ويمكن تحسين كفاءة التعليم العالى ونوعيته من خلال تقديم مجموعة واسعة من المدخلات للتدريس والبحث العلمى مثل توفير مكتبات مناسبة ومعامل مجهزة ووضع خطة طويلة المدى لرفع مستوى هيئة التدريس ومؤهلاتهم الأكاديمية وتوفير منح تدريبية لما بعد الدكتوراه والقيام بالبحوث التعاونية مع الجامعات الأخرى وتعزيز العلاقات المهنية مع الجامعات المتقدمة وإنشاء مراكز جيدة للبحث العلمى والدراسات العليا .

مراجع مختارة

اولا - المراجع العربية :

١- ابن خلدون : المقدمة - دار الفكر - بدون تاريخ .

٢- عمر فروخ (١٩٨٦) : مجلة مجمع اللغة العربية - بحوث مؤتمر الدورة ٥٢ . جـ ٥٨ .

٣- كيرتز (١٩٧٥) : دور الجامعات فى عالم متغير (مترجم) ترجمة عبدالعزيز سليمان وإبراهيم عصمت مطاوع . القاهرة . دار نهضة مصر للطباعة والنشر .

٤- محمد غنيمة (١٩٥٣) : تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى . تطوان . دار الطباعة المغربية .

٥- ميليت ، ف (١٩٦٥) : أستاذ الجامعة . ترجمة جابر عبدالحميد . دار الفكر العربى . القاهرة .

٦- هاسكنز (١٩٧١) : نشأة الجامعات فى العصور الوسطى . مترجم . ترجمة جوزيف نسيم يوسف . منشأة المعارف . الإسكندرية .

ثانيا - المراجع الأجنبية :

1. Abercrombie, M. (1979) : Aims and Techniques of Group Teaching. Guildford Society for Research into Higher Education.
2. Anderson, S. and Balls, S. (1978) : The Profession and Practice of Program Evaluation. San Francisco. Jossey Bass.
3. Beard, R.M. and Pole, K.E. (1971) : Content and Purposes of Biochemistry Examinations. British Journal of Medical Education.
4. Beattie, G. (1982) : The Dynamics of Uniersity Tutorial Groups. Bulletin of the British Psychological Society 35 April 147-150.
5. Black, P.J. (1968) : University Examinations. Physics Education.U.K
6. Bligh (1972) : What's the use of lectures. Penguin.

7. Bligh, D. (etal.) (1975) : Teaching Students. Exeter University Teaching Services. U . K
8. Bligh, D. (1990) : Higher Education. U . K
9. Bloom, B.S. (1956) : Taxonomy of Educational Objectives. David McKay N.Y.
10. Bradley, C. (1984) : Sex Bias in the Evaluation of Students. British Journal of Social psychology.
11. Brew, A. and McCormick, B. (1979) : Student Learning and an Independent Study Course. Higher Education. U . K
12. Byrne, C. (1979) : Tutor Marked Assignments at the Open University. Aquestion of Reliability. Teaching At Distance.
13. Cohen, L. and Manion, L. (1980) : Research Methods in Education. Croom Heim Ltd, London.
14. Collier, K. (ed) (1974) : Innovation in Higher Education, NFER, Publishing Comp. Ltd. England. U S A
15. Comparative Education Review (1989) : University of Chicago Press.
16. Comparative Education Review (1991) : Edited by Epstein-University of Missouri at Rolla.
17. Coffman, W.E. (1971) : Essay Examinations. In Thorndike, R.L. (ed.) Educational Measurement, Washington.
18. Dearden, R. (1984) : Theory and Practice in Education. Routledge and Kegen Paul. London.
19. Elton, L. (1968) : Success and Failure in University Physics Courses - Physics Education. U.K
20. Enington, H. (1985) : Producing Teaching Materials. A Handbook for Teachers and Trainers. Kogan Page Ltd. London.
21. Entwistle, N. (1985) : New Directions in Educational Psychology : Learning and Teaching. The Falmer Press U.K.
22. Evans, L.R. (etal.) (1966) : The Reliability, Validity and Taxonomic Structure of The Oral Examination. Journal of Medical Education. U.K
23. Feldhusen, J. (1961) : An Evaluation of College Students' Reaction to Open Book Examination. Educational and Psychological Measurement. U.K

24. Flanders, N.A. (1970) : Analyzing Teacher Behaviour, Reading mass, Addison Wesley.
25. Flecture, B. (1968) : Universities in the Modern World. Pergamon Press, Oxford.
26. Flexner, A. (1968) : Universities : American, English and German, Pergamon Press Oxford.
27. Flood-Page, C. (1967) : Worrying about Examinations. Cambrdige Institute of Eudcational Bulletin.U.K
28. Gagné, N.L. (1978) : The Scientific Basis of the Art of Teaching. N.Y. Teachers College- Press. Columbia University.
29. Gagné, Robert, M. (1977) : The Conditions of Learning-Holt Rinehart and Winston N.Y. London.
30. Gholamreza Arabshelbani (1991) : Supply and Demand for Graduates in Egypt. In: Higher Education Review. Edited by Pratt.Warwick Printing Co. Ltd. London. vol. 23, No.3, Summer 1991.
31. Good, T., Prophy, J. (2000) : Looking in classrooms. Longman. NY.
32. Gronlund, N.E. (1967) : Measurement and Evaluation in Teaching. Macmillan. N.Y.
33. Harden, R.M. and Cairncross, R.G. (1980) : Assessment of Practical Skills : the objective Structured practical Examination-Studies in Higher Education.U.K
34. HARDSA (1990) : Higher Education Research and Development. Vol. 9, No. 1.
35. Hartley, J. and Other (1977) : Course Work Assessment : Computer-aided decision Making. In Hills, P. and other (eds.). Aspects of Educational Technology. Kogan Page. London.
36. Hatch, Winslow and Bennet, Ann. (1960) : Effectiveness in Teahcing New Dimension in Higher Education. No. 2. Washington D.C., U.S. Government Printing Office.
37. Hawkins, S. (etal.) (1981) : Getting Started. Guides for Beginning Teachers. Oxford. Black Well.
38. Hearden, A. (1973) : Paths to Univesity : Preparation, Assessment, Selection, Macmillan London.

39. Henderson, E.S. (1980) : The Essay in Continuous Assessment. Studies in Higher Education.U.K
40. Higher Education Review (1990-1991) : Edited by Pratt-Polytechinc-East London Warwick Printing Co. Ltd.
41. Higher Education Management (1991) : (OECD) Paris.
42. Higher Education Research and Development (1990) : HERDSA-Sydney.
43. Higher Education (1990-1991) : The International Journal of Highter Education and Educational Planning. Kluwer-Academic Publishers-Netherland.
44. Higher Education (1975) : International Trends 1960-1970. The Unesco.
45. Hilgard, E. (1984) : A Perspective on the Relationship between Learning Theory and Educational practice, In: Hilgard, R. (ed.): Theories of Learning and Instruction, University of Chicago.
46. Hill, B.J. (1977) : The Double Marking of Scripts in University Examinations in Engineering. Assessment in Higher Education.
47. Hohne, H.H. (1965) : Success and Failure. Scientific Faculties of the University of Melbourne-Austratian Council for Educational Research.
48. Holloway, P.J. (etal.) (1976) : The Validity of Essay and viva-voce Examining Techniques. British Dental Journal.
49. Iliffe, A.H. (1972) : Objective Tests. Reprinted in Davies, I.K. and Hartley, J. : Contribution to an Educational Technology. London-Butter Worth.
49. Illingworth, C. (1963) : The Multiple Choice or Objective Examination : A Controlled Trial. Lancek 2.
50. International Bureau of Education (2001) : Innovation and Information no. 107, June 2001 Geneva.
51. Jaques, D. & Richardson, J. (eds.) (1985) : The Future for Higher Education. Published by SRHE & NFER-Nelson. The University, Guildford Surrey. England.

52. Jehu, D. (etal.) (1970) : The Use of Notes in Examinations. British Journal of Educational Psychology.
53. Kalish, R. (1958) : An Experimental Evaluation of the Open Book Examination. Journal of Educational Psychology.
54. Kempa, R. and Ongley, P. (1979) : Profile Assessment in Chemistry, Report Available from the first Author. University of Keele. Staffordshire.
55. King, R. (1976) : Data on Student Performance Under Different Kinds of Assessment in Higher Education.
56. Lawlor, J. (ed) (1972) : Higher Ed. : Patterns of Change in the 1970's. Routledge and Kegan paul, London.
57. Layon, D. ed. : University Teaching in Transition.
58. Leblon, E. (etal.) (1975) : A Case Study of the Effect of Linear Standardization in Applied Chemistry. Progress in Chemical Education. Sheffield Polytechnic.
59. Lucas, Ann (ed.) (1989) : The Department Chairperson's Role in enhancing College Teaching. The Jossy Bass HIgh Education series.
60. Mackenzie, N. and others (1976) : The Developments of Higher Education. Teaching and Learning. An Introduction to new Methods and Resources in Higher Education. The Unesco Press. Paris.
61. Marshall, J.Q. and Powers J.M. (1969) : Writing Neatness, Composition Errors and Essay Grades. Journal of Educational Measurement.
62. McGuire, C. (1963) : A Process Approach to the Construction and Analysis of Medical Examinations. Journal of Medical Education.
63. Mckeachie, W. : Teaching at college level in ; Gage, N. (ed.) (1963): Handbook of Research in Teaching. Chicago. Rand.
64. Mcnally.
McVey, P.J. (1975) : The Errors in Marking Exam Script in Electrical Engineering. International Journal of Electrical
65. Engineering. Education.
Meleish, J. : The Lecture Method. Cambridbe Monograph on Teaching Methods No. 1.

66. Mood, Alexander (1973) : The Future of Higher Education. McGraw Hill Book Company.
67. Morris, D. (1999) : The Howard Street Tutoring Manual: Teachers at Risk Reader in the Primary Grades. Guilford Press.NY.
68. Natkin, E. and Guild, R.E. (1967) : Evaluation of Pre-clinical Laboratory Performance. Journal of Dental Education.
69. Newman Cardinal, J. (1947) : The Idea of a University. Longman Green and C.N.Y.
70. OECD Proceeding (1996) : Centre for Educational Research and innovation : Adult Learning in a New Technologicla Era.
71. Ogborn, J. (ed.) : Small Group Teaching in undegraduate Science. London-Heinemann.
72. Onushkin, V. (ed.) (1975) : Planning the Development of Univeristies, Vols. I-V 1971-1975. The Unesco Press. IEP.
73. Oxtoby, R. (editor) (1981) : Higher Education at The Cross Roads-Research in Higher Education- 1965-1995- Paper Preented to The University. Guildford Surrey-England.
74. Parlett, M. and Miller, C. (1974) : Up to the Mark Guildford. Society for Research into Higher Education.
75. Peterson, A. : Techniques of Teaching.
76. Riddles, R. (1991) : School Effectiveness Research.
77. Robbins, Lord (1966): The University in the Modern World. Macmillan, Comp. London.
78. Rowley, G.L. and other (1977) : Formula Scoring, Number eight Scoring and Test taking Strategy-Journal of Educational Measurement.
79. Rowentree, D. (1977) : Assessing Students. How Shall We Know Then ? Harper & Row. London.
80. Ruddock, Jean. (1978) : Learning Through Small Group Discussion. A Study of Seminar Work in Higher Education. Guildford Society for Research in Higher Education.
81. Sanderson, P.H. (1973) : Prediction of Student Performance by Multiple choice testing. British Pournal of Medical Education.

82. Schramm, W. (1962) : Learning from Instructional TV. Review of Educational Research (Wash.) Vol. 32, No. 2.
83. Spitzberg, I. Jr. (ed.) (1980) : Universities and the International Distribution of Knowledge. Preager. N.Y.
84. Spurgin, C.G. (1967) : What Earns The Marks? Physics Education. 2 (6).
85. SRHE (Society for Research into Higher Education) (1991) : Studies in HIgher Education. vol. 16, No. 3. Carfax U.K.
86. Startup R. : The University Teacher and His World.
87. Stewart D. (etal.) (eds.) (1983) : Distance Education.
88. Suppes, P.C. (1968) : Computor Assisted Instruction : Stanford's 1985-86. Arithmetic Programme N.Y. Academic Press.
89. Tabachinck, B. and Others. (ed.) (1981) : Studying Teaching and Learning Trends in Soviet and American Research. Praeger. U.S.A.
90. Teacher, D. (1968) : Programmed learning in Biology. Journal of Biological Education 2, 119-135.
91. The Carnegie Commission on Higher Ed. (1973) : The Purpose and Performance of Higher Ed. in the U.S. approaching the year 2000. McGraw-Hill Book Co. N.Y.
92. The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education (1986).
93. The Robbins (1963) : Report Committee on Higher Education-London.
94. Topping, K.J. (2000) : Peer assisted Learning. A Practical Guide for Teachers. Brookline Books. USA.
95. Topping, K.J. (2001) : Thinking, Reading, Writing : A Practical Guide to Paired Learning With Peers, parents & Volunteers. Continuum International NY, London.
96. Travers, R. and Other (1965) : The making of a teacher N.Y. Macmillan.
97. Travers, M. (ed.) (1973) : Second Handbook of Research on Teaching. Chicago Rand. McNally.
98. University of London (1976) : Teaching in Higher Education Institute of Education. The Carendish Press Ltd. U.K.

99. Wagner, L. (ed.) (1982) : Agenda for Institutional Change in Higher Education Society for Research in Higher Education. The University. Guildford-Survey England.

100 Walsh, Mary Ruth (editor) (1987) : The Psychology of Women. On going Debates. Yale University Press U.S.A.

101 Watts, J. (1974) : Teaching. David and Charles Limited.

102 Waxman, H.C. and Walberg, H.J. (1999) : New Directions for Teaching Practice and Research. McCutchan Publishing. Berkeley CA. U.S.A.

103 Wilson, J. (1972) : Philosophy and Educational Research. National Foundation for Educational Research in England and Wales.

104 World Bank Report (1988) : Education in the sub-saharan Africa : Policies for Adjustment, Revitalization and Expansion Washington. D.C.

105 Young, S. and Gillespie, G. (1972) : Experience with Multiple-Choice. British Journal of Medical Education.

كتب للمؤلف

أولا : كتب مؤلفة بالعربية :

١- أصول التربية . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٨٤ وله طبعة منقحة ٢٠٠١ .

٢- تاريخ التربية فى الشرق والغرب . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٧٨ وله طبعة حديثة ١٩٩٢ .

٣- التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٧٧ وله طبعة حديثة ١٩٩٨ .

٤- فلسفة التربية . إتجاهاتها ومدارسها . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨٠ وله طبعة حديثة ١٩٩٢ .

٥- المرجع فى التربية المقارنة . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨١ . وله طبعة حديثة مزيدة ومنقحة عام ١٩٩٨ .

٦- الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧١ . وله طبعة حديثة منقحة عام ٢٠٠١ .

٧- الإدارة المدرسية الحديثة . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٤ وله طبعة حديثة ٢٠٠١ .

٨- تعليم الكبار ومحو الأمية . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٨ وله طبعات أخرى . (بالاشتراك) .

٩- البحث التربوى وكيف نفهمه . عالم الكتب - الرياض . صدر عام ١٩٨٧ . وله طبعة جديدة . عالم الكتب . القاهرة . ١٩٩٣ .

١٠- العربية الحديثة للناطقين بالإنجليزية والفرنسية . عالم الكتب - القاهرة . جزءان . صدر الأول عام ١٩٨٠ والثانى ١٩٨٥ . (بالاشتراك) .

١١- المنتخب من عصور الأدب (جزءان) عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢ وله طبعات أخرى .

١٢- التعليم العام فى البلاد العربية . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢ وله طبعات أخرى .
١٣- إدارة وتنظيم التعليم العام . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٧٤ وله طبعات أخرى .
١٤- التعليم فى دول الخليج العربية . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨٩ .
١٥- اختبار القيادة التربوية ومجموعة الاختبارات الموضوعية في العلوم التربوية . صدر عام ١٩٧٧. وصدر فى طبعة منقحة عن عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٩٨.
١٦- الاتجاهات الحديثة فى التعليم الجامعى المعاصر وأساليب تدريسه . صدر عن دار النهضة العربية عام ١٩٩٢ وصدر في طبعة مزيدة ومنقحة عام ٢٠٠٢ عن عالم الكتب .
١٧- الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٤ وله طبعة حديثة عام ١٩٩٢ .
١٨- دراسات فى التربية المعاصرة . دار النهضة العربية - القاهرة ١٩٧٧ .
١٩- التعليم الجامعي المعاصر : قضاياه واتجاهاته . دار النهضة العربية - القاهرة . صدر عام ١٩٧٧ وله طبعة أخرى منقحة عام ١٩٨٧ عن دار الثقافة - الدوحة . قطر .
٢٠- المدخل فى التربية المقارنة . مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة . صدر عام ١٩٧٣ وله طبعات أخرى (بالاشتراك) .
٢١- الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث : عالم الكتب . القاهرة صدر عام ١٩٩٢ . وله طبعة مزيدة ومنقحة عام ١٩٩٦ .
٢٢- المعلم وميادين التربية . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، صدر عام ١٩٩٣ .
٢٣- الاتجاهات الحديثة فى تعليم الكبار ، النظرية والتطبيق ، عالم الكتب - القاهرة . ١٩٩٧ .
٢٤- كيف تتفوق فى دراستك الجامعية . دليل المتعلم إلى التعلم . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٩٨ .
٢٥- تخطيط التعليم واقتصادياته . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٩٨ .

٢٦- التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية . صدر عن عالم الكتب القاهرة ، ١٩٩٨ .

٢٧- المعلم والنظام : دليل المعلم إلى تعليم المتعلم . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة، ١٩٩٨ .

٢٨- المدرسة والتمدرس : صدر عن عالم الكتب بالقاهرة ، ١٩٩٩ .

٢٩- مجتمع الفضيلة : الأخلاق فى الإسلام . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة ، ١٩٩٩ .

ثانياً : كتب مؤلفة بالإنجليزية :

Education in the Arab Gulf States . University of Qater Education Research Centre 1990.

ثالثاً : كتب مترجمة من العربية إلى الإنجليزية :

Islam and Contemporary Thought. Four Public Lectures. By His Eminence Sheikh Mohamed M. El - Shaarawi. Qatar national Prinitng Press. Doha 1987.

رابعا : كتب مترجمة عن الإنجليزية :

١- المدرسة الشاملة : روبين بيدلى . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧١ . (بالاشتراك) .

٢- المدرسة اليابانية : سنجلتون . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢ .

٣- التعليم والتنمية القومية : آدامز (تحرير) عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٣ .

٤- أنثروبولوجيا التربية نيللر : عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢ (بالاشتراك) .

٥- فى فلسفة التربية : نيللر . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢ (بالاشتراك) .

٦- الأحلام : تفسيرها ودلالتها : نيريس دى . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨٦ .

٧- الضعف في القراءة : تشخيصه وعلاجه : بوند وآخرون . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨٣ . (بالاشتراك) .

٨- التاريخ الإجتماعي للتربية : ر.بك . عالم الكتب - القاهرة ١٩٧٣ . (بالاشتراك) .

٩- نظرية الإدارة : جريفث عالم الكتب - القاهرة ١٩٧١ . (بالاشتراك) .

١٠- مدارس بلا فشل : جلاسر . عالم الكتب - القاهرة . ١٩٧٤ .

١١- المدرسة والمجتمع العصرى : جرسلين . عالم الكتب - القاهرة ١٩٧٣ . (بالاشتراك) .

خامسا : كتب مترجمة عن الروسية :

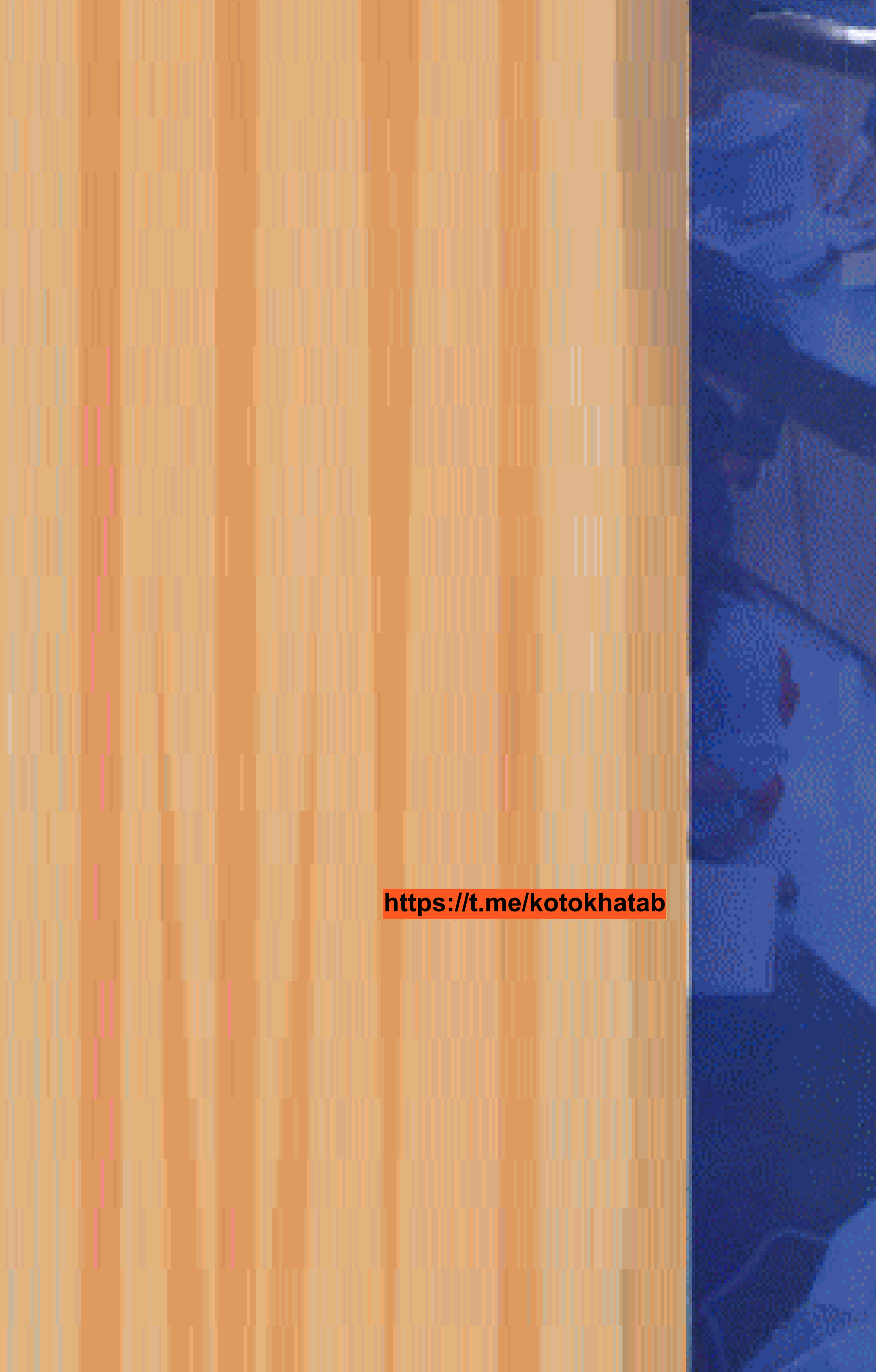
١- مع المخطوطات العربية : صفحات من الذكريات عن الكتب والبشر : كراتشكوفسكى . النهضة العربية - القاهرة . صدر عام ١٩٦٩ .

٢- ثلاث أزهار فى معرفة البحار لأحمد بن ماجد : شوموفسكى . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٦٩ .

٣- الرسالة الثانية لأبى دلف . أنس خالدوف وآخر . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٠ .

٤- الشعر العربى فى الأندلس : كراتشكوفسكى . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧١ .




https://t.me/kotokhatab